

ZEG NA, JIJ!

Over regels, patronen, beurten, selectie en reproductie
in het lager onderwijs

Peter van der Kley



MUUSSES OVER ONDERWIJS

ISBN 90 231 7200 0

© 1983 muusses-purmerend

Alle rechten voorbehouden

Niets uit deze uitgave mag worden vervoelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever

ZEG NA, JIJ!

**Over regels, patronen, beurten, selectie en reproductie in
het lager onderwijs**

Proefschrift ter verkrijging van de graad van doctor in de Sociale
Wetenschappen aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen, op
gezag van de Rector Magnificus Prof. Dr. J. H. G. I. Giesbers
volgens besluit van het College van Dekanen in het openbaar te
verdedigen op donderdag 24 november 1983 des namiddags te
2.00 uur precies,

door

Pieter van der Kley, geboren te 's-Gravenhage

*voor Thea en Daan
en in herinnering aan mijn vader*

De vooral bij de oudere generaties populaire strofe uit een liedje van Louis Davids 'Als je voor een dubbelte geboren wordt, wordt je nooit een kwartje', is uitdrukking van het diepgewortelde besef van maatschappelijke ongelijkheid, waar tevens een zekere berusting in doorklinkt. Hoewel er na de tweede wereldoorlog aanvankelijk enig optimisme heerste over het ongedaan maken van de vooroorlogse klassemaatschappij en de daaraan inherente ongelijkheid, bleek al relatief snel hoe sterk de oude machtsverhoudingen waren. Toch bleef de ideologie van de gelijkheid van kansen - als resultaat van het na-oorlogse optimisme - een redelijk lang leven beschoren, vooral op het terrein van het onderwijs.

Empirisch onderzoek laat tot op de dag van vandaag zien dat de konsumptie van het goed onderwijs, om met Vervoort (1975) te spreken, nog steeds verloopt overeenkomstig de maatschappelijke groepering waar men deel van uitmaakt: hoe dominant de groepering, des te hoger het gevolgde onderwijs(nivo). Uit dat onderzoek blijkt ook dat de 'kompenserende' of 'emanciperende' werking van de school relatief gering is.

Doel van deze studie is na te gaan op welke wijze in eerste klassen van lagere scholen de maatschappelijke achtergrond en sekse van leerlingen een rol speelt in het schoolse leerproces. Daarmee hoop ik een bijdrage te leveren aan inzicht in het ontstaan van naar sociale herkomst en sekse verschillende schoolloopbanen.

In hoofdstuk 1 en 2 wordt bij wijze van inleiding een schets gegeven van de ontwikkeling van mijn denken over onderzoek naar de ongelijkheidsproblematiek in het onderwijs en dat van de Nederlandse onderwijssociologie in het algemeen. Waarna ik in hoofdstuk 3 een theoretisch kader ontwikkel, dat van belang is voor het sociologisch onderzoek van selectieprocessen in de alledaagse schoolklaspraktijk. Centrale begrippen zijn macht, etiketteren en regels. De hypothese van het onderwijs als stromenland wordt in de vorm van een konklusie geformuleerd.

De onderzoeksopzet en methodologische uitgangspunten komen in hoofdstuk 4 aan de orde met speciale aandacht voor de verhouding van kwalitatief en kwantitatief onderzoek. De verslaglegging van het onderzoek geschiedt in de hoofdstukken 5 tot en met 8, waarbij achtereenvolgens aan de orde komen: subkultureel milieu, schoolse identiteiten, interactiepatronen en beurten, en nivogroepen en selectie. In hoofdstuk 9 wordt, tot besluit, de balans opgemaakt.

Bij de totstandkoming van deze studie heb ik veel steun gehad aan mijn kollega's van: het projekt 'Milieuspecifieke socialisatie', de vakgroep Onderwijsociologie i.o. en de afdeling Research Technische Assistentie van de vakgroep Theorie c.a. van het Sociologisch Instituut te Nijmegen. Het manuscript (of delen ervan) is behalve door hen ook van commentaar voorzien door Paul Jungbluth, Machiel Karskens en Thea van der Kley. Ik ben hen veel dank verschuldigd; evenals de leerlingen en hun ouders en leerkrachten, die ons toestonden om onderzoek in hun klassen te doen. Een woord van dank tenslotte aan Elly van Wijk voor het typen van de tabellen, en aan Peter Derks voor de assistentie bij de verwerking van de gegevens en het persklaar maken van het manuscript.

Beugen, juli 1983.

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord

Hoofdstuk 1:

<i>By wijze van inleiding</i>	1
Van 'kompensatie' naar 'socialisatie'	1
Van 'socialisatie' naar 'selectie'	3
Van 'variabelen' naar 'proces'	5
Van 'deduktief' naar 'induktief'	6

Hoofdstuk 2:

<i>Sociologie, ongelijkheid en onderwijs</i>	8
Periode voor het Talentenproject (1956-1966)	8
Periode na het Talentenproject (1966-1975)	8
Periode na 1975	9
Konklusies	13

Hoofdstuk 3:

<i>Sociologie en de schoolklas</i>	14
Eerste uitwerking: over macht	15
Een definitie	15
Macht en structurele determinatie	16
Macht en discipline	17
Disciplinaire technieken	17
Disciplinaire instrumenten	18
Disciplineren en socialisatie als functie van onderwijs	19
Tweede uitwerking: over etiketteren	21
Het begrip situatie	22
Etiketteren als sociaal definitieproces	22
Derde uitwerking: over schoolse regels	24
De hypothese van het onderwijs als stromenland	24
Stromen binnen het onderwijs	24
Stromenland nader bekeken	25
Probleemstelling	25

Hoofdstuk 4:

<i>Methodologische uitgangspunten en onderzoeksopzet</i>	27
Methodologische uitgangspunten	27
Ontwikkelen van een empirisch gefundeerde theorie	28
Richtinggevend begrippen in het onderzoek	28
Interactieproces	28
Schoolse identiteiten	30
Subkultureel milieu	30
Schoolkarrière	31
Opzet van het onderzoek	31
Onderzoekseenheden	31
Dataverzameling	31
Lokatie onderzoek	32
Triangulatie	32

Hoofdstuk 5:

<i>Leerlingen en subkultureel milieu</i>	33
Subkultureel milieu	34
Werksituatie van de vader	34
Werksituatie van de moeder	35
Opvatting ouders over opvoeding kind	35
Socialisatiegedrag	35
Dimensie van het subkultureel milieu	36
Houding ouders ten opzichte van school en leerkracht	37
Relatie tussen subkultureel milieu en houding ten opzichte van school	37

Leerlinggedrag: snelheid en nauwkeurigheid	38
Subkultureel milieu en sekse gerelateerd aan snelheid en nauwkeurigheid	38
Konklusies	00

Hoofdstuk 6:

<i>Schoolse identiteiten</i>	39
Perspektieven van leerkrachten	39
Leerkracht 1	39
Leerkracht 2	40
Leerkracht 3	40
Konklusie	41
Schoolse identiteiten	41
Methode	42
Resultaten	42
Relevante kenmerken van leerlingen	44
Relatie schoolse identiteiten met subkultureel milieu, sekse en leerlinggedrag	45
Konklusies	46

Hoofdstuk 7:

<i>Interactiepatronen en beurten</i>	47
Patronenanalyse	47
Ontwikkelen van patronen	47
Protocolleringsprobleem	47
Patroon versus kontekst	49
Patronenwisseling, of hoe ontstaat een patroon?	51
Beurtenanalyse	53
Soorten beurten	54
Optreden van leerlingen in patronen en beurten	54
Beurtypen	57

Hoofdstuk 8:

<i>Nivogroepen en selectie</i>	59
Nivogroepen	59
Een model voor analyse van selectie als alledaags proces	59
Specificatie van variabelen	60
Padanalyse	61
Resultaten	62
Konklusies	62
Discussie	65

Hoofdstuk 9:

<i>Tot besluit</i>	68
<i>Verantwoording</i>	70
<i>Summary</i>	71
<i>Bijslage 1: Grid-konstrukten</i>	73
<i>Bijslage 2: Correlatiematrixen</i>	76
<i>Literatuurlijst</i>	77
<i>Curriculum vitae</i>	80

Het is nog niet gemeengoed om een proefschrift te beginnen met een schets van de ontwikkeling in het denken van de betreffende auteur over zijn onderwerp. Dat wordt vaak als te persoonlijk, lees: onwetenschappelijk, opgevat. Toch is het niet van belang ontbloeit om daarmee te beginnen, omdat een dergelijke ontwikkeling meestal niet zo 'logisch' is als achteraf in een publikatie wordt voorgesteld. Bovendien is het ook sociologisch interessant om de sociale en maatschappelijke kontekst te betrekken op de wetenschappelijke produktie. Ik heb het zelf als verhelderend ervaren om op een bepaald moment (voorjaar 1979) ter voorbereiding van een seminar die ontwikkeling op te schrijven. Uit reakties van collega's en studenten bleek dat het ook voor hen nuttig was. Vandaar deze inleiding.

Het onderwerp waar ik mij de laatste 10 jaar mee bezig heb gehouden is dat van de relatie tussen onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid. De belangstelling voor deze problematiek is niet louter en zeker niet in de eerste plaats van academische aard. Drop-out en tweede-kans onderwijs zijn voor mijn niet alleen theoretische begrippen, maar waren in mijn verleden (harde) realiteiten. Ik weet dus waar ik over schrijf.

De ontwikkeling in mijn denken over deze problematiek is, behalve door mijn eigen ervaringen, beïnvloed door een aantal externe factoren: het maken van de boekaflevering van het tijdschrift *Mens en Maatschappij* in 1975 en als vervolg daarop de bemoeienissen met het zogenaamde OOMO-rapport (Onderwijs, sociologie en ongelijkheid, 1978) en de bewerking daar weer van in boekvorm (Wesselingh, red., 1979).¹

De lijnen waarlangs deze inleiding is opgebouwd zijn de volgende: de eerste lijn loopt van 'kompensatie' naar 'socialisatie' en is in de tijd te plaatsen in de periode eind 1971 tot begin 1975. De tweede lijn loopt van 'socialisatie' naar 'selectie', die begint zo ongeveer medio 1975; een derde lijn, vervolgens, loopt van 'variabelen' naar 'proces' en deze lijn (de methodologische pendant van beide voorgaande) loopt vanaf het begin tot heden met het 'omslagpunt' rond voorjaar 1976; een vierde lijn, tenslotte, loopt van 'deduktief' naar 'induktief' vanaf medio 1976 en heeft betrekking op het onderzoek dat vanaf die tijd verricht werd. Hierin komen als het ware alle lijnen samen.

Een waarschuwing vooraf kan nooit kwaad: lijnen trekken is mooi, maar je moet oppassen ze niet al te definitief te zien. Het is een hulpmiddel om in de (vaak chaotische) werkelijkheid enige structuur aan te brengen. Hier betekent het, dat binnen de verschillende ontwikkelingslijnen alle elementen tesamen aanwezig zijn, zoals ik die voor het gemak nu analytisch heb onderscheiden, maar dat per lijn wel duidelijk aksentverschillen zijn aan te geven. In de beschrijving van de vier lijnen zal ik dus proberen aan te geven

- a. welke ontwikkelingen zich hebben voorgedaan in mijn denken over onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid, en
- b. op welke wijze ik heb geprobeerd in theorie en onderzoek sociologisch met deze problematiek bezig te zijn.

Vervolgens een opmerking over de relatie van dit 'subjectieve' verhaal met de beschrijving van het onderwijssociologisch onderzoek zoals dat in het volgende hoofdstuk wordt gepresenteerd. Ongetwijfeld bestaan er diverse verbanden en raakvlakken tussen beide, maar voor een belangrijk deel hebben zij een eigen geschiedenis die niet geheel tot elkaar zijn te herleiden. De moeizame pogingen om het onderwijssociologisch onderzoek enigszins te programmeren - gestart in 1975 met de boekaflevering van *Mens en Maatschappij*, via het OOMO-rapport (1978) verder uitgebouwd en uiteindelijk resulterend in het onderzoeksprogramma van de Vereniging OOMO² - lijken pas de laatste jaren vrucht af te werpen. Voorzover ik een bijdrage aan die ontwikkeling heb kunnen leveren beïnvloeden

beide ontwikkelingen elkaar. Daarom zal ik beide apart beschrijven.

Een laatste opmerking vooraf betreft de aard van het gebruikte materiaal, waaruit ik voor deze inleiding geput heb. Voor een deel zijn dat interne papers van de vakgroep Onderwijs sociologie i.o., voor een deel notities en memo's die in het kader van diverse werkverbanden door mij zijn geschreven.³ De citaten die ik ter illustratie gebruik zijn in sommige gevallen kwa formulering duidelijk gedateerd, de strekking ervan is echter geenszins achterhaald.

Van 'kompensatie' naar 'socialisatie'

Het startpunt van de ontwikkeling ligt in november 1971 toen ik als student-assistent mede belast werd met de begeleiding van de werkgroep 'kompensatieprogramma's' binnen het bijvakprogramma van de toenmalige afdeling onderwijs sociologie onder leiding van Van Kemenade. Deze werkgroep was een vervolg op een eerdere groep rond deze thematiek (zie paper 'Een inventarisatie van een aantal Nederlandse compensatieprogramma's'. Nijmegen, 1971). De belangstelling voor compensatieprogramma's binnen de afdeling had behalve een modieus trekje (kompensatieprogramma's waren in die tijd 'in') ook een meer structureel moment in de vanaf haar ontstaan (1968) ontwikkelde aandacht voor de problematiek van onderwijs en sociale ongelijkheid, zoals dat toen werd genoemd. De bemoeienis van de afdeling met de ongelijkheidsproblematiek in het onderwijs is tweeledig: enerzijds voornamelijk *theoretisch* tot uitdrukking komend in de jaarlijks vanuit de afdeling geproduceerde papers ten behoeve van de opleiding, hoewel op het theoretische karakter van deze papers (achteraf) wel het een en ander valt af te dingen. Zij kenmerkten zich voornamelijk door hun beschrijvende karakter van wat er zoal met betrekking tot bijvoorbeeld onderwijs en sociale ongelijkheid aan de hand was (vergelijk onderstaande korte samenvatting van het paper met die titel van oktober 1970):

• • •

Na een korte beschrijving van ontstaan en ontwikkeling van het onderwijs als maatschappelijke institutie en de functies die deze te vervullen heeft (van 'het bijbrengen van een bepaalde burgerlijk-culturele levensstijl' naar 'het aanleren van maatschappelijk-nuttige kwaliteiten', of zoals je ook kunt zeggen: van 'disciplineren' naar 'selectie en allokatie'), wordt vervolgens gekonstateerd dat de institutie onderwijs als 'objectieve selectie- en allokatiemechanisme' niet goed funktioneerde als we kijken naar de ongelijke deelname van leerlingen uit de verschillende sociale milieus aan de diverse vormen van voortgezet- en hoger onderwijs. Het paper vervolgt dan met een overzicht van hoe deze ongelijke deelname als voorwerp van theorie en onderzoek gefunctioneerd heeft. In dat overzicht worden vier stadia onderscheiden aan de hand van de dominantie van bepaalde verklaringstheorieën (deze theorieën hebben achtereenvolgens betrekking op verschillen in aanleg, structurele determinanten van de schoolkeuze, sociaal-culturele determinanten van de schoolkeuze en het schoolsucces, en de sociaal-culturele determinanten van de ontwikkeling van de begaafdheid). Vervolgens wordt op basis van de onderzochte en besproken onderzoeksliteratuur een schematisch overzicht gegeven van variabelen die van invloed geacht worden op schoolkeuze en schoolsucces, om tenslotte te eindigen met twee fundamentele bezwaren tegen dat onderzoek:

1. *het onderzoek is 'student-orientated', het onderwijs wordt als een voorgegevenheid beschouwd, en*
2. *onderzoek gaat impliciet van de wenselijkheid/legitimiteit van de bestaande sociale ongelijkheid uit.*

• • •

Dit beschrijvende karakter van de papers was niet verwonderlijk omdat ze geschreven werden met behulp van de door een voorgaande werkgroep verzamelde en verwerkte literatuur.

Door de beperkte menskracht en het niet beschikbaar zijn van goede teksten voor de opleiding kon dat ook niet anders. Tot en met het studiejaar 1975/76 bleef deze werkwijze in zwang. Hoe het ook zij, het beschrijvende karakter van deze papers geeft aan dat er geen theorie ontwikkeld werd over bijvoorbeeld de rol die onderwijs speelt in de bestending, resp. opheffing van de ongelijkheid in de samenleving.

Ook de uitwerking voor de uit de algemene definitie van onderwijs (als georganiseerde en geprofessionaliseerde socialisatie) afgeleide belangstelling voor socialisatie is het beschrijvende nivo niet te boven gekomen (vgl. de papers over socialisatie uit 1970 en 1975):

• • •

In beide papers wordt geprobeerd een overzicht te geven van onderzoek en theorie binnen de sociale wetenschappen, die van belang geacht werden voor de onderwijssociologie. In discussie met een aantal psychologische theorieën, zoals de psycho-analyse, leer-, rijpings-, en evenwichtstheorieën, is geprobeerd een sociologische benadering van het socialisatieproces te ontwikkelen, waarbij het er in het eerste paper (1970) met name om ging relevante variabelen op te sporen ten behoeve van een op te zetten empirisch onderzoek (vgl. Mens, 1973), terwijl in het paper van mijn hand in 1975 voor de sociologische dimensie aansluiting werd gezocht bij de meer algemene sociologische theorievorming en discussie (Parsons, Habermas, Krappmann met name).

• • •

Dat niet alleen in Nijmegen de theorievorming op een laag pitje stond bewijzen ook de publikaties van de - toenmalige - Leidse collega's Vervoort (1975) en Brands (1977). Eerst vanaf ongeveer 1976 komen vanuit Duitsland met name een aantal studies die met recht het etiket 'theoretisch' voeren (vgl. Hurrelmann, 1976; Oevermann, 1976), hoewel het ook hier nog maar om een begin gaat (vgl. Wesselingh (red), 1979).

Anderzijds lag aan de bemoeienis van de vakgroep met de ongelijkheidsproblematiek een meer *praktische* interesse ten grondslag voor zover het concrete pogingen betrof om de onderwijskansen van arbeiderskinderen ¹⁴ te verbeteren. Vanuit de behoefte aan inzicht in de effecten van de sedert het eind van de jaren '60 ook in ons land ondernomen pogingen om de ongelijkheid van onderwijskansen van deze kinderen te verminderen dan wel op te heffen, interesseerde men zich rond 1970 voor compensatieprogramma's. De eerder genoemde inventarisatie van uitgangspunten en doelstellingen van dergelijke programma's is daar het resultaat van. In het vervolg op deze inventarisatie heeft de werkgroep, waarbij ikzelf betrokken was, vervolgens geprobeerd een analyseschema voor deze programma's te ontwikkelen, dat sociologisch van belang was (vgl. paper 'Compensatieprogramma's: een poging tot analyse, Nijmegen, 1972). Daarbij stuitte wij al snel op het gebrek aan kennis van de socialisatieprocessen die deze categorie kinderen (maar zij niet alleen) doorlopen hadden. Deze kennis was nodig om te kunnen inschatten of de ondernomen pogingen in het kader van de meestal schoolse programma's wel adequaat waren aan het probleem. Het vermoeden bestond dat ook de meer direkt bij deze programma's betrokkenen niet over deze kennis beschikten, resp. konden beschikken, omdat zoiets als een innovatietheorie nog niet bestond (vgl. ook Lagerwey (1981), die recent eenzelfde kritiek laat horen).

Het verleggen van de aandacht naar milieuspecifieke socialisatieprocessen was wat mij betreft daarmee een feit (vgl. basispaper werkgroep 'Milieuspecifieke socialisatieprocessen', september 1972). Deze aandachtsverlegging werd mede beïnvloed door de uit evaluatiestudies gebleken geringe effecten van de Amerikaanse programma's, zeker op de lange termijn. Door deze wending naar (milieuspecifieke) socialisatie werd tevens een verbinding gelegd met wat ik hiervoor het eerste spoor heb

genoemd. Het praktische kennisleidende belang heeft echter de 'theoretische' bemoeienis in niet onbelangrijke mate beïnvloed: ging het in eerste instantie om de ontwikkeling van een model van onderwijs als georganiseerde en geprofessionaliseerde socialisatie in het kader waarvan een overzicht werd gegeven van gangbare sociaal-wetenschappelijke socialisatietheorieën, nu ging het primair - althans qua intentie - om het bruikbaar maken van dergelijke algemene inzichten voor een beter begrip van het milieuspecifieke karakter van socialisatieprocessen.

Met dit uitgangspunt voor ogen heb ik in 1975 geprobeerd het oude paper 'Socialisatie' te herschrijven. Daarbij ging het zowel om een algemeen overzicht van sociaal-wetenschappelijke benaderingen, waarbij met name de sociologische aanzetten werden opgevoerd, als om een konkretisering daarvan naar milieuspecifieke socialisatieprocessen. Deze ambitieuze opzet bleek moeilijk te realiseren. Aan algemene overzichten was ik nog niet toe. De frustraties die ik bij het schrijven van het paper opliep, leidden uiteindelijk tot het besluit om dit puur 'theoretische' werk voorlopig te laten voor wat het was: bureauwerk! Het proefschrift van Klaassen (1981) heeft zijn wortels ook in deze periode, waarin door een aantal collega's geprobeerd werd een socialisatietheorie van sociologische signatuur te ontwikkelen. Klaassen's werk is een goede weergave van de stand van zaken op dit terrein in het midden van de jaren '70: beschrijving van belangrijk geachte aanzetten, maar nog nauwelijks theorievorming.

Deze voorlopige stopzetting van het meer algemene theoretische werk is in niet onbelangrijke mate beïnvloed door het werk in en voor de SISWO-themagroep 'Socialisatie'. Gestart na de 2e Onderwijssociologische conferentie (medio 1973) hebben wij als groep geprobeerd een bijdrage te leveren aan de ondersteuning van praktische pogingen in scholen en projecten om de onderwijskansen van arbeiderskinderen te verbeteren. Dat we ook in deze groep twee jaar lang in theorie over de praktijk hebben gepraat, mag sommigen misschien verbazen, een ding maakt het in ieder geval duidelijk: de onderwijssociologie was nog lang niet zo ver dat praktijk-relevante theorieën, inzichten en strategieën voorhanden zijn om mee te helpen het onderwijs daadwerkelijk te veranderen. Het bleef bij theoretiseren in deze SISWO-themagroep, hoewel direkter op de onderwijspraktijk betrokken dan voorheen. In een bijdrage aan een subsidie-aanvraag voor de SVO van mei 1974 van mijn hand zien wij meer dan voorheen het besef doorbreken van de noodzaak van een analyse van de maatschappelijke vooronderstellingen, die aan dergelijke programma's ten grondslag liggen.

In dat stuk vroeg ik naar de verhouding van:

• • •

"(. . .) compensatiestrategieën ten opzichte van maatschappelijke mechanismen die ongelijkheid van onderwijskansen veroorzaken c.q. in standhouden. In hoeverre doorbreekt men tendenties/functies als selectie en allokatie? Of in hoeverre poogt men door middel van compensatie-onderwijs bestaande sociale (en dus onderwijskundige) barrières te doorbreken?"
(vgl. Toelichting bij SVO-aanvraag, mei 1974. p. 34)

• • •

Met andere woorden, deze vraagstelling problematiseert de impliciete verwachting van de compensatieprogrammamakers dat met behulp van hun pogingen de werking van het onderwijs als maatschappelijke institutie op de onderwijskansen van arbeiderskinderen geneutraliseerd kan worden.

Voor de uitwerking van deze vragen werd gekozen voor wat ik toen noemde het curriculum als ingang. Met behulp hiervan kwam ik tot een nadere specificatie van de gestelde vragen:

• • •

"(. . .) waardoor en in welke mate veroorzaakt het officiële curriculum een milieuspecifieke uitval? en welke factoren zijn daar-

voor verantwoordelijk in het onderwijsleerproces? Beantwoording van deze vragen", stelde ik toen, "veronderstelt een theorie, een criterium op basis waarvan bepaald kan worden of bijvoorbeeld leesmethode X, doceerstijl Y of lesvorm Z sociaal benadelend werkt. Zo'n theorie heeft in eerste instantie natuurlijk een empirisch bestanddeel: feitelijk moet milieuspecifieke uitval op die leesmethode, doceerstijl, lesvorm gekonstateerd worden (...). Een ander bestanddeel is de verklaring van deze uitval (...)." (Toelichting, o.c., p. 34; onderstreping toegevoegd)

Het stuk vervolgt dan met een grove schets van de contouren van een verklaringsmodel, zoals in de laatste zin bedoeld. Uitgangspunt daarbij is de *reproductiefunctie van het onderwijs*:

"(...) in wat op school gebeurt vind je een afspiegeling en uitdrukking van wat in de samenleving werkelijk is: arbeids (ver) deling, inkomensverdeling, ongelijkheid in macht en prestige, kennis en kunde etc.. De hiërarchische opbouw van de samenleving drukt zich uit in de school: leerplan, omgang van de onderwijzer met kinderen etc.. Ook in de inhoud van het curriculum (bijv. in het taalonderwijs) wordt de samenleving op een bepaalde wijze voorgesteld: eenzijdig. De bestaande ongelijkheid in macht en rijkdom wordt voorgesteld als door God gegeven, eeuwig dus. Het inzicht dat 'de maatschappij' het product is van menselijk handelen nu en in het verleden, en dus veranderbaar is wordt niet of onvoldoende ingezien. Zowel de getrouwe afspiegeling van de structuur van de samenleving in de school, als de vertekende wijze waarop de maatschappij in het onderwijs verschijnt, zijn ideologisch gekleurd." (o.c., p. 34)

Het belang wordt vervolgens aangegeven van een ideologiekritiek, die ideologie opvat als enerzijds maatschappelijk-noodzakelijke 'schijn' en anderzijds als maatschappelijk-noodzakelijk 'vals bewustzijn'. De maatschappelijke functie van de ideologie is die van konservatie, dat wil zeggen het bestendigen van de bestaande verhoudingen:

"De schijn, het valse bewustzijn, is maatschappelijk noodzakelijk, want haar doorbreken betekent de objectieve tegenstellingen aan het licht brengen die in de huidige maatschappij opgesloten liggen en op verandering van die maatschappij aandringen." (o.c., p. 35)

Het onderwijs zou in dit hele proces een belangrijke rol spelen. Ideologie wordt in deze tekst beperkt opgevat, het betreft opvattingen en praktijken die ter legitimatie dienen van bestaande maatschappelijke verhoudingen. De meer neutrale kennissociologische opvatting van ideologie geeft aan dat elk mens een legitimatiebron nodig heeft om zijn of haar handelen te rechtvaardigen (Spoeltman & Langeveld, 1972, p. 9-12). In beide definities gaat het om de legitimatie van het bestaande, in het ene geval heeft dat betrekking op de maatschappelijke verhoudingen, in het andere geval op het handelen van de individuele persoon. Beide noties zijn van belang, het hangt echter van de vraagstelling af waarop de nadruk ligt. In de hiervoor geciteerde tekst ligt de nadruk duidelijk op de maatschappelijke kant: de wijze waarop het onderwijs een bestendigende rol vervult in het maatschappelijk reproductieproces.

Hoe nu precies de 'schijn' annex 'vals bewustzijn' doorbroken kan worden, wordt in dit stuk niet uitgewerkt. Wel spreekt er een duidelijke suggestie uit dat concrete empirische studies daarvoor noodzakelijk zijn. Maar hoe is nog allerm minst duidelijk. Een verdere uitwerking in dit werkverband (SISWO-the-

magroep) bleef uit, omdat na het afwijzen van de subsidie-aanvraag door SVO de groep geen middelen meer had om een en ander uit te werken. Dat dit werk toch niet voor niets is geweest zal uit de rest van dit geschrift blijken.

De hierboven geschetste ontwikkeling kan ook opgevat worden als een poging om min of meer deficitaire verklaringsmodellen met betrekking tot de ongelijkheid in het onderwijs de baas te worden. Zeker in de beginfase van mijn bemoeienis met compensatieprogramma's zijn enige deficitaire trekken te bespeuren, zoals blijkt uit de manier waarop het motivatieprobleem nog in traditioneel psychologische termen als een individueel aanpassingsprobleem werd begrepen. Van meer sociologische verklaringen is pas aan het eind van deze ontwikkelingslijn sprake en wel daar waar de reproductiefunctie van het onderwijs als belangrijk uitgangspunt voor theorievorming en onderzoek wordt genoemd.

Van 'socialisatie' naar 'selectie'

Met het tot hoofdvak verheffen van onderwijssociologie met ingang van het studiejaar 1974/75 komen we bij de opzet van het dan voor het eerst te verzorgen hoofdvakseminar (samen met Anton Wesselingh) elementen tegen van de hiervoor geschetste ontwikkeling in vraagstellingen, en wel in een meer algemeen sociologische benaderingswijze.

Het hoofdsthema is 'schoolse socialisatie', dat wordt opgevat als

"(...) bestaande uit interactie- en communicatieprocessen, die zowel bepaald worden door:

- de organisatorische structuur van de institutie school, tot uitdrukking komend in de rollenverhouding leerkracht-leerling;
- de op een bepaalde wijze gestructureerde onderwijsleersituatie, en
- de ervaringen en verwachtingen van docent en leerling, opgedaan in andere socialisatiekaders (met name gezin en peergroep), met als doel bepaalde socialisatie functies te realiseren. Onder het opzicht van de ongelijkheidsproblematiek in het onderwijs krijgt dit thema een bepaalde betekenis: laten zien hoe door middel van een bepaalde structurering van de schoolse interactie- en communicatieprocessen arbeiderskinderen minder kansen krijgen in het onderwijs, hoe, met andere woorden, arbeiderskinderen uitgeslekt worden." (vgl. Een eerste uitwerking van de seminaropzet onderwijssociologie 1975, p. 4)

De formele sociologische optiek, waarmee deze probleemstelling onderzocht gaat worden, is die van de roltheorie. En wel om de volgende redenen:

- "De belangrijkste overweging die tot deze keuze heeft geleid is onze poging de beide hoofdmomenten 'socialisatie' en 'organisatie' (proces en institutie) zo dicht mogelijk bij elkaar te brengen in een soort geïntegreerde aanpak.
- Het onderwijs, de school, kan worden opgevat als 'gesellschaftlich organisierte Sozialisation' (Hurrelmann), als institutioneel verankerde socialisatie.
- De in de schoolse setting plaats vindende socialisatie wordt door die setting beïnvloed, zoals anderzijds die setting zelf niet willekeurig kan zijn, maar mede is afgeleid uit de aard van de beoogde en te realiseren socialisatie (de relatie tussen institutie en socialisatiefunctie).
- Om iets te kunnen zeggen over schoolse socialisatie is nodig: kennis van socialisatieprocessen in het algemeen en kennis van de institutionele setting school.
- Vanuit welke optiek ook, schoolse socialisatie is georganiseerd en geprofessionaliseerd, dat wil zeggen het socialisatieproces

wordt gekenmerkt door interactie tussen professionele 'socialisators' (docenten) en 'socialisandi' (leerlingen) in een institutioneel-organisatorische setting.

6. Welke optiek ook prevaleert, de bedoelde interactie vindt plaats tussen rollen (rol dragers).
7. Dit rolgedrag manifesteert zich bij de beide belangrijkste interactiepartners, docenten en leerlingen. Rolgedrag (en daarmee de interactie) wordt enerzijds mede bepaald door de verwachtingen die binnen de institutie vigeren, anderzijds door (eerdere) ervaringen en verwachtingen in rollen in andere kaders dan de school (met name gezin en peergroep).⁵ ("Over de opzet van het doktoraal-seminar onderwijssociologie", p. 1-2)

• • •

Daarbij gaat het er met name om vanuit verschillende paradigmata (struktureel-funktionalisme en symbolisch-interaktionisme) te laten zien welk deel van de schoolse werkelijkheid door een theorie bestreken wordt en welk deel niet. Het centraal stellen van het rolbegrip volgt uit het inzicht dat binnen de sociale wetenschappen de sociale bepaaldheid van het menselijk handelen bestudeerd wordt als min of meer institutie-gebonden. Deze notie wordt in het paper 'Een eerste uitwerking etc.' door mij als volgt uitgewerkt:

• • •

"Globaal gesproken zijn er twee interpretaties van dit begrip: ofwel sociale rol wordt ruwweg opgevat als (open) begrip, waarin de patroonmatigheid van sociaal handelen tot uitdrukking komt, zonder dat die patroonmatigheid wordt opgevat als strikt institutie-gebonden (zoals bijvoorbeeld in het symbolisch-interaktionisme en de daarop georiënteerde benaderingswijzen). Ofwel het rolbegrip wordt opgevat als betrekking hebbende op institutioneel gedrag als zodanig: rol, institutie en sociaal systeem geven dan de drie abstraktienivo's aan van het menselijk handelen (zoals bijvoorbeeld in het struktureel-funktionalisme en de daarop georiënteerde benaderingswijzen). De scheidslijn tussen beide optieken ligt daar waar rol en rolgedrag louter opgevat worden als konformereren aan gestelde verwachtingen versus het proces van 'role-taking', dat wil zeggen het proces waardoor aktoren tot een gemeenschappelijke zingeving van hun handelen komen doordat er wederzijds sprake is van het inleven in de rol van de ander. Gedrag in formele organisaties is dan ook meestal een kompromis tussen de formele rolvoorschriften en de meer flexibele operatie van het 'role-taking' proces (Turner, 1962, p. 38).

Interactie- en kommunikatieprocessen worden nu op onderscheiden wijze bestudeerd, namelijk afhankelijk van de definitie van het rolbegrip. In de interaktionistische benadering wordt interactie opgevat als een proces waarin betekenissen van handelingen kenbaar gemaakt worden, en wel zodanig dat gezocht wordt naar een gemeenschappelijke basis voor wederzijds handelen. Dat wil zeggen, dat sociaal handelen wordt opgebouwd door handelende personen: het handelen is niet het gevolg van factoren die op hen inwerken. Met andere woorden: "... de mens is niet slechts een reagerend organisme; hij is een handelend organisme, dat tegenover deze factoren staat en er iets mee doen moet, en dat daarbij zijn gedragslijn moet bepalen." (Blumer, 1974, p. 77).

Interactie-analyse⁶ zal dan zichtbaar moeten maken welke elementen daarbij van belang zijn: bijvoorbeeld role-taking, de finitie van de situatie van partners, identiteit en identiteitsperceptie, typificaties, stigmatisering, kommunikatieve competentie e.d. . .

In de op het struktureel-funktionalisme georiënteerde benaderingswijzen gaat het veel meer om het beschrijven van de interactie als medium, als een geleider van invloeden van bepaalde konditionerende variabelen op gedragsvariabelen.⁶ Interactie is dan de 'black box' waar doorheen de onafhankelijke variabelen de afhankelijkke beïnvloeden. Hooguit kan geprobeerd worden,

denkend vanuit een stimulus-respons model⁷ de black box eveneens in een aantal 'variabelen' uiteen te leggen.

Een voorbeeld: in Parsons' benadering van de school (klas) (Parsons, 1964) staat de selektiefunktie centraal in termen van de te leveren bijdrage aan de instandhouding van het sociale systeem, i.c. de maatschappij. Met behulp van een input-output model wordt uitsluitend gekeken naar aspecten die op een of andere wijze de uitkomst van de schoolse selektie kunnen beïnvloeden. Belangrijke momenten zijn dan: struktuur schoolklas, rol leerkracht, aard schoolprestaties, relaties tussen schoolklas, gezin en peergroep. Nogmaals, deze factoren worden uitsluitend op hun funktionele waarde onderzocht. Zo wordt bijvoorbeeld niet gekeken naar milieuspecifieke socialisatieprocessen en de wijze waarop de school daarop zou kunnen inspelen. Het milieuspecifieke karakter wordt zelfs ontkend vanuit het axioma van de gemeenschappelijkheid van waarden. Onduidelijk blijft daarom ook de rol van de leerling (. . .) Interactie is een begrip dat in dit artikel (Parsons, o.c.; toevoeging pk) nauwelijks aan bod komt. In afgeleide zin is het het proces waardoor kinderen de waarden, attitudes e.d. van de leerkracht moeten internaliseren. Onduidelijk blijft dan ook welke kommunikatie- en interactieprocessen zich konkreet in de schoolklas voordoen, en hoe rolpartners tot een bepaalde 'overeenstemming' komen (of juist niet).

Een marginale opmerking in dit verband van Parsons zou meer naar het centrum van de analyse moeten verschuiven: namelijk die over de informele aspecten van de schoolklas. Er gebeurt kennelijk iets dat afwijkt van het formele, het toegestane (= het getintendeerde; toevoeging pk), dat storend werkt, en daarom aandacht verdient. Uit het voorafgaande blijkt, dat een beperking tot louter institutioneel gedrag (= formeel) onhoudbaar is, wanneer het erom gaat zichtbaar te maken wat er feitelijk allemaal in een klas gebeurt, en na te gaan wat de funktie daarvan is voor de school, de maatschappij, de leerkrachten, de leerlingen en de ouders. Het is wellicht niet denkbeeldig om te stellen, dat wat Parsons de informele aspecten noemt, belangrijke ervaringen van rolpartners, opgedaan in andere interactiesituaties (persoonlijke versus sociale identiteit) versluieren.⁸

• • •

Een van de andere theoretische uitwerkingen van de seminar-probleemstelling van dat jaar had betrekking op de kommunikatieve interactietheorie van Lothar Krappmann (1972). Op geheel eigen wijze ontwikkelt hij een alternatief voor de traditionele roltheorie. Hij steunt daarbij op het werk van voornamelijk symbolisch interaktionisten (Goffman, Mead e.a.). De nadruk in zijn benadering ligt meer specifiek op de ontwikkeling van kommunikatieve vaardigheden, die het individuen mogelijk maakt aan interactieprocessen deel te nemen. De (mate van) ontwikkeling van deze vaardigheden is volgens hem afhankelijk van de 'kwaliteit' van de rol- en interactiepatronen in de diverse socialisatiekaders. De nadruk in de seminarprobleemstelling op de schoolse oorzaken van het uitgeselekteerd worden van arbeiderskinderen, ook wel aangeduid met het begrip 'milieubreuk', zou vanuit een dergelijk perspectief als volgt vertaald kunnen worden: arbeiderskinderen worden in het basisonderwijs uitgelekteerd of trekken zich terug uit schoolse situaties vanwege een breuk tussen het ouderlijk milieu, waarin de primaire socialisatie plaats vindt, en de school, het institutionele milieu, waarin de sekundaire socialisatie voor een groot deel plaats vindt. De breuk tussen deze twee milieu's zou daarop neerkomen dat in de school de kommunikatie- en interactieprocessen op zo'n wijze zijn gestruktureerd dat met name arbeiderskinderen moeite hebben om de vaak tegenstrijdige verwachtingen ten aanzien van schools rolgedrag te verwerken en te verbinden met ervaringen en verwachtingen die in vroegere situaties (met name het gezin) een belangrijke rol hebben gespeeld.

Mijn verwachting toen was dat de kommunikatieve interactietheorie van nut zou kunnen zijn voor onze probleemstelling. In die verwachting ben ik - en met mij een aantal studenten -

teleurgesteld, onder meer als gevolg van operationaliseringsproblemen.

De opzet van het seminar was om onderzoeken op te sporen die op de een of andere wijze aspecten van onze probleemstelling konden verhelderen. In tweede instantie zou dan een poging gedaan moeten worden om de resultaten van deze onderzoeken te interpreteren in termen van de hierboven genoemde theorie-aanzetten. Het resultaat van deze onderneming was teleurstellend, omdat het weinige onderzoek dat verricht was erg pover theoretisch was onderbouwd waardoor integratie van disparate inzichten problematisch was (vgl. Het seminar onderwijssociologie 1974/75: terugblik en perspectief).

Het seminar van het jaar daarop werd op basis van deze resultaten anders opgezet. Vertrekend vanuit dezelfde probleemstelling werd gezocht naar

• • •

"(. . .) theorie-aanzetten, die de patroonmatigheid van sociaal handelen en de daaronder liggende normeringen met betrekking tot socialisatieprocessen thematiseren, en op basis waarvan een referentiekader ontwikkeld kan worden waarmee het bestaande onderzoek vruchtbaar 'verwerkt' en nieuw onderzoek gepland kan worden."

(Opzet seminar 1975/76, p. 28)

• • •

In een terugblik op het seminar 1974/75 van november 1975 blijken er moeilijkheden, interpretatieproblemen met de probleemstelling geweest te zijn. In deze terugblik treffen we dan ook een toelichting op de oorspronkelijke probleemstelling aan die uiteindelijk in dat stuk nader wordt uitgewerkt: ging het aanvankelijk, zoals we zagen, primair om schoolse socialisatie en pas in tweede instantie om de ongelijkheidsproblematiek, nu (zo'n 3/4 jaar later) wordt expliciet de seminarproblematiek resp. -probleemstelling geschetst tegen de achtergrond van de reproductiefunctie van het onderwijs.

• • •

"Tegen deze achtergrond krijgt onze seminarprobleemstelling wat meer reliëf. Het gaat ons om het milieuspecifieke karakter van de schoolse socialisatie, dat wil zeggen om de vraag op welke wijze het onderwijs bijdraagt aan de reproductie van de maatschappelijke ongelijkheid . . . Immers, het 'klassenonderwijs' van vroeger met voor iedere sociale klasse een eigen schooltype heeft nu formeel plaats gemaakt voor algemeen vormend onderwijs. Dat daarmee het klassekarakter van ons onderwijs niet is verdwenen tonen de diverse statistieken en onderzoeken: het klassekarakter is van manifest tot latent geworden, maar daarom niet minder reëel."

(Het seminar 1974/75: terugblik en perspectief, p. 2/3)

• • •

Deze ontwikkeling in formulering van de probleemstelling in dat jaar (1975) is niet toevallig. Vanaf april tot november heb ik samen met Anton Wesselingh de redactie gevoerd van de bundel 'Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid', die als boekaflevering van het tijdschrift Mens en Maatschappij in dat jaar is verschenen. Uit dien hoofde waren wij zeer intensief betrokken bij de discussie met vakgenoten over wat tot dan toe het ongelijkheidsonderzoek binnen de sociologie had opgeleverd en in welke richting perspectieven te zien waren voor verder onderzoek op dit terrein. De ontwikkeling die wij in die periode zelf doormaakten zien wij in het bovenstaande terugkeren.

Een ander gevolg van deze bemoeienis met deze bundel is de relatieve toename van het belang dat aan de ongelijkheidsproblematiek binnen de afdeling wordt toegekend: van een aanvankelijk gelijkwaardig thema naast andere wordt het allengs tot afdelingsproblematiek. Van deze ontwikkeling op afdelingsniveau zien wij hier de eerste signalen, die in de jaren die volgen zich

zal doorzetten tot de officiële vaststelling onlangs van het zwaartepunt onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid (vgl. OOMO-rapport; zwaartepuntenvaststelling, december, 1978).

De hiervoor gememoreerde verschuiving in de aandacht voor de ongelijkheidsproblematiek in het onderwijs als materiële basis voor (onderwijs-)sociologische reflectie en analyse betekent in feite een verlegging van aandacht van socialisatie naar selectie: binnenschoolse processen worden gezien op hun milieuspecifieke selektierende werking en als zodanig verklaard vanuit de reproductiefunctie die het onderwijs te vervullen heeft. Met andere woorden, de school als selectie-instituut komt in de plaats van de school als socialisatie-instituut.

Tegen deze achtergrond is het te begrijpen waarom in het seminar 1975/76 enerzijds theorieën centraal gesteld werden, en anderzijds gezocht werd naar studies uit de 'nieuwe Engelse onderwijssociologie' (Young, Bernstein, Keddie, Esland).¹⁸ Dat het hier om een soort dubbelspoor gaat blijkt uit het feit dat ook Krappmann's aanzet nog werd meegenomen.

Al met al heeft dit werk inhoudelijk, op dat moment althans, weinig nieuws aan de probleemstelling toegevoegd. Dat gebeurde pas in de uitwerking in het kader van de daarop volgende stages (vgl. Exterkate, Hijmans en Willen, 1979; Zijlmans, 1980).

Hoewel het dus steeds nadrukkelijker om selectie ging, was nog allerm minst duidelijk hoe dat onderzoek kon worden opgezet op een manier die het belang van binnenschoolse processen tot zijn recht deed komen. Een eerste aanzet in de richting werd geleverd door Willem Zijlmans, die in het kader van zijn stage probeerde systematisch vanuit de communicatieve interactietheorie van Krappmann het schoolse selectieproces te onderzoeken. De bedoeling was om een observatieschema te maken dat aan die theorie ontleend was. Om een dergelijk schema te kunnen maken en om enigszins vertrouwd te raken met de schoolklas, waar hij zijn onderzoek wilde doen, heeft hij een paar weken verkennend werk gedaan in die klas. Al vrij snel bleek dat de vertaling van het klassikale gebeuren in termen van Krappmann's theorie-aanzet nogal wat operationaliseringsproblemen opleverde (hoe vertaal je, bijvoorbeeld, communicatieve competentie in concreet waarneembaar gedrag?; wanneer demonstreert een leerling de vaardigheid tot role-taking?; etc.), terwijl het naar zijn idee wel mogelijk was om de gebeurtenissen in de klas te interpreteren in termen van milieuspecifieke selectie. Omdat hier het probleem van het nauwkeurig verslagleggen van wat er in die schoolklas gebeurde bijkwam, besloten wij om middels video-opnamen ons te verzekeren van materiaal in de meest ruwe vorm die mogelijk was (ook met video kun je immers niet alles registreren), om daarna te proberen met zoveel mogelijk mensen de gerezen problemen op te lossen. Dit alles speelde zich af in voorjaar van 1976.

Het wordt nu tijd om op de derde lijn in te gaan, omdat van daaruit te begrijpen valt waarom de aandacht voor binnenschoolse processen tenslotte uitmondde in aandacht voor een schoolklas.

Van 'variabelen' naar 'proces'

Een belangrijk kenmerk van het bestaande onderzoek naar milieuspecifieke socialisatieprocessen als ook van dat naar milieuspecifieke selectie is, behalve het ad-hoc karakter, te benoemen als *variabelenonderzoek*. In de meeste onderzoeken werd met behulp van een zogenaamd input-output model een aantal onafhankelijke variabelen met de te verklaren afhankelijke variabele (meestal schoolsuks, taalvaardigheid, of iets dergelijks) in verband gebracht met de bedoeling het effect van een of meerdere onafhankelijke variabelen te meten. Met dit onderzoeksmodel probeerden de onderzoekers de complexe realiteit te reduceren tot een aantal basiselementen (variabelen) waarvan de onderlinge samenhang vervolgens moest worden vastgesteld. Deze wetenschappelijke reductie van de complexe werkelijkheid heeft behalve een aantal voor sommigen plezierige

kanten (betere hanteerbaarheid, 1 c beheersbaarheid van de realiteit, mogelijkheid voor grootschalig onderzoek, e d) ook een aantal negatieve kanten. De belangrijkste is wel dat door een dergelijk model het *procesmatige* karakter van gesignaleerde samenhangen in de realiteit buiten beschouwing wordt gelaten. Daarmee samenhangend is nog een ander bezwaar van belang: het vaak willekeurige karakter van de gehanteerde variabelen en categorieën. Daarmee dreigt dit soort onderzoek een alibi-karakter te krijgen: de onjuiste uitgangspunten van de onderzoeker moeten steeds weer gekorrigeerd worden (nadere specificatie heet dat dan) door meer onderzoek. Het maatschappelijk rendement is gering. Veel socialisatie-onderzoek, vooral dat uit de VS, gaat mank aan dit euvel.¹⁹ Maar ook in het traditionele onderwijssociologische onderzoek met betrekking tot milieuspecifieke selectie zien wij dit onderzoeksmodel gebruikt worden, alhoewel daar een aantal bezwaren minder gelden. Zo staat de maatschappelijke relevantie niet ter discussie, maar richt het bezwaar zich vooral op de beperkingen qua vraagstelling. Door het gebruik van een input-output model heeft men de procesdimensie buiten beschouwing gelaten. Op macro-nivo kan dat, bijvoorbeeld, betekenen dat het onderwijs als maatschappelijk georganiseerde socialisatie buiten schot blijft (vgl. onder meer Coleman, 1966, Jencks, 1972, Van Heek, 1968), op meso-nivo dat weliswaar binnen scholen onderzoek wordt gedaan naar, bijvoorbeeld besluitvormingsprocessen zonder dat het proces zelf aan de orde komt, of op micro-nivo, waar in het traditionele onderzoek van Rosenthal en Jacobson (1968) naar de self-fulfilling prophecy het proces dat de voorspelling waar moet maken buiten beschouwing laat. Als belangrijkste oorzaak voor deze proces-ongevoeligheid moet, zoals gezegd, de oriëntatie op het meten van effecten worden aangezien.

Door het hanteren van dit model in het schaarse onderwijssociologische onderzoek in ons land werd de school teveel als 'black box' beschouwd. De konklusie die uit dit soort onderzoek getrokken kan worden, is dat tot nu toe nauwelijks relevante schoolinterne factoren zijn te vinden, die het milieuspecifieke karakter van de schoolse selectie kunnen verklaren (vgl. ook Tesser, 1981). Als voorbeeld de konklusie van Jencks e a (1972) faktoren die met name verschillen in schoolsuks kunnen verklaren moeten gezocht worden buiten de school, namelijk in het gezin en in de genetische structuur van de leerlingen.¹ De kritiek op het traditionele ongelijkheidsonderzoek sluit met name aan op de implicaties van bovenstaande konklusie: scholen spelen kennelijk geen rol van betekenis in de produktie en realisatie van verschillen in schoolprestaties, het zijn 'neutrale' instanties. Het onderzoeksmodel dat in deze onderzoeken wordt gehanteerd laat een dergelijke verstrekkende konklusie niet toe. Ook Jencks beseft dat achteraf, getuige zijn opmerking dat het 'factory-model' niet geschikt is voor onderzoek naar schoolinterne factoren (Jencks, o c , p. 13). De roep om een andere onderzoeksstrategie om de scholen zelf te onderzoeken werd steeds vaker gehoord, maar concreet onderzoek was er nauwelijks (vgl. ook Richer, 1975).

Van 'deduktief' naar 'induktief'

Via Krappmann zijn wij op het spoor gezet van het interaktionisme, ook methodologisch gezien. In zijn pleidooi voor socialisatie-onderzoek dat de konstituerende elementen van met name de gezinssocialisatie centraal moet stellen, 1 c de kwaliteit van de interaktiestructuur, benadrukt Krappmann dat een diepte-analyse van de alledaagse interactie in het gezin noodzakelijk is. Een dergelijke analyse probeert het proceskarakter van de interactie te achterhalen in tegenstelling tot bijvoorbeeld de interactie-analyse van Flanders (1970), waar losse interaktiemomenten voorwerp van analyse zijn.

De hiervoor gesignaleerde ommekeer van theorie naar onderzoek in het stageproject van Willem Zijlmans werd onder andere ook door deze overwegingen ingegeven. Dit stageproject groeide juist door deze fundamentele empirische wending uit

tot een afdelingsproject, waarbij vanaf mei/juni 1976 ook Fred Wester vanuit de afdeling Methoden van onderzoek betrokken werd ter assistentie. Via hem zijn wij tenslotte terecht gekomen bij de 'induktieve' onderzoeksstrategie van de gefundeerde theorie benadering van Glaser & Strauss (1967). Het is hier niet de plaats om uitgebreid op deze benaderingswijze in te gaan, dat gebeurt in de hoofdstukken 4 en 7. Ik volsta hier met de opmerking dat Glaser & Strauss instrumenten aanreikten die voor ons specifieke probleem op dat moment geschikt waren. Dat probleem was, dat we wel beschikten over een theorie van het onderwijs als maatschappelijk georganiseerde socialisatie, maar dat die theorie tekort schoot om de binnenschoolse werkelijkheid adequaat te beschrijven laat staan verklaren. Wel konden wij uit die theorie en de evaluatie van het verrichte onderzoek een aantal globale verwachtingen afleiden die richtinggevend zijn geweest voor het onderzoek. Deze verwachtingen, die ik hieronder zal formuleren, zijn de basis geweest voor het formuleren van een aantal 'sensitizing concepts' in termen van Glaser & Strauss, die zich daarbij baseren op Blumer (1969). Om welke verwachtingen ging het? Algemeen om de verwachting dat onderwijs een gestructureerd verloop kent, dat er *regels* zijn die het handelen van de schoolse partners reguleren. Wij hebben dit gezichtspunt in een achttal veronderstellingen nader gespecificeerd.

• • •

- "a *De regulerende principes, of kortweg regels, die de interactie sturen, zorgen voor een min of meer patroonmatig verloop van de interactie,*
- b *Deze patroonmatigheid kan opgevat worden als een min of meer samenhangend geheel van afzonderlijke patronen,*
- c *Een patroon kan worden opgevat als een min of meer afgrensbare structuur van handelingen tussen interaktoren, en bestaat uit meerdere interactiesekwenties,*
- d *Patronen zullen zich min of meer regelmatig voordoen afhankelijk van de kontekst (bijv. een les-, onderwerp- of situatie-kontekst),*
- e *Als hypothese wordt gehanteerd, dat deze patronen empirische realisaties zijn van de funkties, die het onderwijs 1 c de school heeft te vervullen,*
- f *Daarom is ook de nadruk op de rol van de leerkracht begrijpelijk: hij (of zij) fungeert als scharnierpunt tussen de funktievervulling van de institutie onderwijs en de alledaagse schoolpraktijk,*
- g *Verwacht mag worden dat regels en patronen zullen variëren naargelang de didaktische uitgangspunten verschillen, en*
- h *De betekenis van deze patronen als kontekst voor de leerprestaties van leerlingen uit de onderscheiden milieus en van verschillende seksen kan worden onderzocht door analyse van welke leerlingen, hoe vaak, in welke zin, in welke patronen voorkomen."*

(Van der Kleye a , 1977, p. 11)

• • •

Deze veronderstellingen kunnen nader worden toegelicht, althans hun status in theoretische en methodologische zin, met behulp van De Vries (1977). Hoewel in het zelfde jaar gepubliceerd, heb ik van het boek pas onlangs kennis genomen. Het is frappant om de overeenkomst in benaderingswijze te konstaten, vooral wat betreft de relevantie van het begrip 'regel'. De Vries breekt in dat boek een lans voor een meer fundamentele theorievorming in de sociologie. Daarbij introduceert hij het begrip 'regelgeleid gedrag' als centrale sociologische categorie. Hij betoogt, onder veel meer, dat er onderscheid gemaakt moet worden tussen het aktorperspektief en het onderzoekersperspektief. In beide vindt een rekonstruktie en verklaring van de sociale werkelijkheid plaats: alleen in het laatste gebeurt dat op systematische wijze en levert daarom betrouwbare kennis op. Om een beschrijving en verklaring te kunnen leveren dient de socioloog te beschikken over instrumenten, en wel theoretische en

methodische. De stelling van De Vries is nu, dat we voor we een theorie kunnen opstellen 'steigers' nodig hebben waarbinnen een theorie gebouwd kan worden. Veelal wordt het belang hiervan onderschat. De steigers voor een theorie zijn algemene principes waarbinnen het mogelijk wordt de sociale werkelijkheid te rekonstrueren. Het zijn structuurkenmerken waarmee het object van onderzoek (resp. wetenschap) wordt afgebakend. De centrale notie van 'regelgeleid gedrag' wordt in het volgende citaat kernachtig geïllustreerd:

• • •

"Door over regel-geleid gedrag te spreken brengen we tot uitdrukking dat het handelen van een aktor of van aktoren op een bepaalde manier is georganiseerd. Het gedrag heeft een 'onderliggende structuur'. Er bestaat een samenhang tussen de verschillende onderdelen ervan en die samenhang is (. . .) van 'interne' aard. Er is niet een of andere gebeurtenis die deze samenhang tot stand brengt; de samenhang bestaat, omdat aktoren door regels te volgen deze samenhang steeds weer tot stand brengen; omdat anderen de samenhang er in zien, het geheel zo 'begrijpen'."

(De Vries, o.c., p. 101)

• • •

Dit geldt voor handelingen en percepties van aktoren. Regels verschaffen een ordening en creëren mogelijkheden. Om een regel te volgen hoef je hem niet te kunnen formuleren, je moet hem wel kunnen toepassen.

Deze paragraaf heeft als titel 'Van deductief naar inductief'. Daarmee is op zo'n minst de suggestie gewekt dat voor een inductieve aanpak gekozen zou zijn. Dat is maar gedeeltelijk waar, en dan nog in een bepaald opzicht. Uit de hiervoor geformuleerde veronderstellingen blijkt al, dat wij in samenhang met een theorie over het onderwijs als maatschappelijk georganiseerde socialisatie, wel over een theorie beschikten. Echter, die theorie was nog onvoldoende specifiek om geldige operationalisering te leveren voor het onderzoek van alledaagse schoolklas-interakties. Door te kiezen voor een bepaalde methodische werkwijze hebben wij geprobeerd om onderzoek en theorievorming mogelijk te maken. De gefundeerde theoriebenadering van Glaser & Strauss is strikt genomen niet inductief, omdat verondersteld wordt dat de onderzoeker uitgaat van bepaalde theoretische noties, hoe globaal en ongericht ook (de zg. 'richtinggevend begrippen'). Door te proberen in konfrontatie met de sociale werkelijkheid onder studie deze aanvankelijk 'open' begrippen nader in te vullen, ontstaat er een theorie die sterk veldbetrokken is.

Theoretisch en methodologisch is dit de inzet van het onderzoeksproject 'Milieuspecifieke socialisatie' van de vakgroep Onderwijs sociologie i.o. te Nijmegen. In hoeverre wij geslaagd zijn in onze opzet zal uit de resultaten moeten blijken. Deze studie is een eerste verantwoording in boekvorm van opzet en (een deel van de) resultaten van het onderzoek. Daarbij moet men wel bedenken dat het hier om een meer-mensproject handelt met een drietal deel-projecten. Over het hele project kan pas geoordeeld worden wanneer ook de beide andere deelverslagen in de beoordeling betrokken worden. Het betreft hier de proefschriften van Fred Wester, die de methodologische kant van het onderzoek zal beschrijven, en van Willem Zijlmans, die de ontwikkeling van de 'patronenanalyse' als kwalitatief waarnemingsinstrument als object van onderzoek heeft.

¹ Extern wordt hier op een bepaalde manier gebruikt, namelijk in de zin van 'werk in opdracht', waarbij de opdrachtgever van buiten de vakgroep onderwijs sociologie i.o. kwam. Uiteraard zijn er meer externe factoren aan te wijzen in de meer algemene zin van het woord, zoals de impulsen die van collega's en studenten zijn uitgegaan, maar deze zijn minder gemakkelijk te achterhalen dan de eerder genoemde

² Vereniging ter bevordering van Onderzoek naar de relatie tussen Onderwijs en Maatschappelijke Ongelijkheid

³ Interne papers en notities waar ik in deze tekst naar verwijs zijn bij mij ter inzage beschikbaar

⁴ De term arbeiderskinderen is hier gebruikt als een indicatie voor die categorieën kinderen die in het bestaande onderwijs buiten de boot dreigen te vallen. Uit sociologisch onderzoek is gebleken dat dit voornamelijk kinderen zijn die uit handarbeidersgezinnen komen (vgl. Van Heek, 1968, Vervoort, 1968, Peschar, 1975)

⁵ Het begrip interactie-analyse wordt hier in algemene zin gebruikt. Het is ruimer dan de aan Flanders' werkwijze geassocieerde lading van het begrip. Beter zou zijn om van analyse van interactie te spreken.

⁶ Een betere formulering zou hier zijn: als een geleider van gedragsbeïnvloedende factoren

⁷ Bedoeld is hier het input-output model

⁸ Vooral de bijdragen van deze laatste werd belangrijk geacht, omdat daarin gepoogd wordt vormgeving, organisatie en functioneren van geïnstitutionaliseerde onderwijsprocessen te begrijpen als resultaat van maatschappelijke definitieprocessen over wat als geldige kennis, overdracht en evaluatie wordt beschouwd

⁹ Deze konklusie is gebaseerd op een analyse van onderzoeks-verslagen, die Harry Regtering in 1975 heeft verricht (Regtering, 1975)

Onderzoek naar ongelijkheid in en gerelateerd aan het onderwijs heeft aan de wieg gestaan van de onderwijs-sociologie. Ook nu nog is dit een van de belangrijkste steunpilaren, en niet alleen in Nederland. In dit hoofdstuk zal ik een beknopte beschrijving geven van het in ons land verrichte onderzoek, waarbij de nadruk zal komen te liggen op het recente verleden (de periode 1975 tot heden).

De bronnen die ik daarvoor gebruik zijn officiële publikaties, in casu dissertaties, artikelen in wetenschappelijke tijdschriften en boeken. Dat wil niet zeggen dat andere publikaties niet van belang zouden zijn, maar het is ondoenlijk om alle literatuur over dit onderwerp te bespreken in het beperkte kader van dit hoofdstuk.

Er is van afgezien om buitenlands onderzoek uitgebreid aan bod te laten komen. Dit is in het Nederlandse onderzoek geïmpliceerd. Bovendien is het niet mijn bedoeling een soort trend-report te schrijven. Vandaar enkel aandacht voor de grote lijn in het Nederlandse onderzoek. In de volgende hoofdstukken wordt uiteraard wel verwezen naar relevante buitenlandse literatuur, omdat het daar functioneel is voor de ontwikkelde gedachtengang.

Het empirisch sociologisch onderzoek in ons land naar het probleem van de ongelijke deelname van leerlingen uit verschillende sociale milieus aan de verschillende vormen van voortgezet onderwijs is te beschrijven in termen van een aantal fasen. De eerste fase is, in de tijd gezien te lokaliseren in de periode 1956 tot 1966; de tweede in de periode 1966 tot 1975, en de derde fase loopt van 1975 tot heden. In grote lijnen zal ik na gaan welke overeenkomsten en verschillen zich in dat onderzoek voorgedaan hebben in vraagstelling en aanpak, en in welke richting het zich beweegt.

Periode voor het Talentenproject (1956-1966)

De eerste fase begint met de studie van *Matthijssen & Sonnemans* (1958) waarin de vraag centraal stond of er in de provincie Noord-Brabant sprake was van een 'reserve' aan niet-gebruikte intelligentie en zo ja, wat de oorzaken daarvoor waren. De onderzoekers komen tot de konklusie dat de eerste vraag bevestigend moet worden beantwoord; met name in het handarbeidersmilieu maken relatief weinig kinderen in afdoende mate gebruik van hun intellectuele mogelijkheden. Zij konkluderden o.a., dat

„(. . .) naast de S-score (een maat voor schoolvorderingen; pk) niet zozeer de macro-sociologische voorwaarden (o.a. het beroep) doch juist de micro-sociologische voorwaarden (o.a. het gezinsklimaat) waarin het kind verkeert, ons een inzicht geven in de aard en de bronnen van het rendementsverlies.”
(*Matthijssen & Sonnemans, o.c., p. 109*).

Enkele jaren later is het *Van Wijnkoop* (1965), die het onderzoek naar de 'talent-reserve' en de factoren die daarbij een rol spelen voortzet. De belangrijkste aanvulling op de konklusies die reeds door *Matthijssen & Sonnemans* waren gegeven, is dat *Van Wijnkoop* er op wijst dat met name schoolervaring en het sociaal milieu van de ouders zelf, alsmede de financiële situatie van het gezin van groot belang zijn.

Het derde, en tevens laatste, onderzoek uit deze eerste fase is het zogenaamde 'Talentenproject', uitgevoerd door een onderzoeksteam onder leiding van *Van Heek* (1968). Ook hier stond de vraag centraal naar de reserves aan intellectueel talent. Echter, de konklusies verschilden van die van bovengenoemde onderzoekers. *Van Heek c.s.* konkludeerden dat er van een begaafdheidsreserve geen sprake was; leerlingen die aan het eind

van het GLO 'schoolgeschied' waren stroomden in overgrote meerderheid door naar het VHMO, ongeacht het milieu van herkomst, hoewel er regionale verschillen geconstateerd werden, afhankelijk van de samenstelling van de beroepsbevolking in een regio. Enkele jaren later waren het met name *Van Kemnade & Kropman* (1972), die de konklusies van *Van Heek c.s.* enigermate nuanceerden, door er op te wijzen, dat bij een 'objectiever' vaststelling van de schoolgeschiktheid een groter aantal 'geschikten' uit het lager milieu niet aan het VHMO toekwam. Desondanks blijft de konklusie van het Talentenproject korrekt als antwoord op de vraag waarom nog steeds relatief weinig kinderen uit de lagere milieus het VHMO bereiken: deze kinderen hebben onweerlegbaar minder kansen om 'schoolgeschikt' te worden volgens maatstaven die het huidige onderwijs hanteert. In de termen van *Van Heek* gaat het hier om een discrepantie tussen 'potentiële' en 'parate' schoolgeschiktheid. Een andere konklusie, die nog het vermelden waard is, luidt, dat al in de eerste klas leerlingen uit het lager sociaal milieu een achterstand blijken te hebben in het leren lezen in vergelijking met leerlingen uit hogere sociale milieus (*Van Calcar e.a., 1968*).

Na het Talentenproject heeft de aandacht zich vooral gekonsentreerd op die milieuspecifieke begaafdheidsontwikkeling in het lager onderwijs en het gezin, en op de factoren die dit beïnvloeden.

Periode na het Talentenproject (1966-1975)

De tweede fase in het Nederlandse onderwijssociologische onderzoek kan, achteraf, worden beschouwd als een overgangsfase. Nieuwe wegen worden er niet ingeslagen, er wordt voortgeborduurd op de door *Van Heek c.s.* reeds ingeslagen weg. Buiten- en voorschoolse socialisatiekaders als determinanten voor schoolkeuze en -succes blijven centraal staan. Met name het gezin mag zich in een grote belangstelling verheugen.

Vervoort (1968) vraagt zich af op welke wijze handarbeidersgezinnen, waarvan kinderen middelbaar onderwijs volgen, zich onderscheiden van handarbeidersgezinnen waarin dit niet het geval is. Het gezin is hier dus de onderzoekseenheid. Onderwijsbewustheid en onderwijsondersteunend gedrag van de ouders zijn belangrijke factoren ter bepaling van het schoolkeuzeniveau, zo blijkt uit *Vervoort's* studie. Dit geldt eveneens voor de mobiliteitsoriëntatie van ouders. Uit een nadere analyse van de resultaten bleek bovendien de kwaliteit van de lagere school een niet te verwaarlozen factor. *Vervoort's* konklusie luidt dan ook:

„Hoewel voortzetting van het onderzoek naar de samenhang van gezins- en schoolervaringen van de leerling van grote betekenis blijft, (. . .) is een zekere aksentverschuiving in de richting van de direkte onderwijsleersituatie gewenst.”
(*Vervoort, o.c., p. 291*)

Het tweede onderzoek uit de tweede fase is dat van *Mens* (1972) naar de rol van gezinsfactoren ter verklaring van gebleken taalvaardigheidsverschillen bij kleuters. De variabele 'sociaal milieu' wordt daartoe uiteengelegd in een groot aantal 'samenstellende' variabelen waarvan uiteindelijk vooral het opleidingsniveau van de ouders, de algemene maatschappelijke oriëntatie en de verbale stimulansen in de omgeving van het kind van belang blijken.

Deze resultaten worden als volgt geïnterpreteerd:

„(. . .) in de hogere milieus is een veel groter aantal mechanismen en stimuli aanwezig, waardoor eventuele negatieve factoren kunnen worden gecompenseerd. In de lagere milieus daarentegen is het voorkomen van een bepaalde eigenschap veel kritischer; afwezigheid heeft een negatieve invloed ten aanzien van

taalvaardigheid die niet door eventuele vervangende kenmerken kan worden onderdrukt."

(Mens, 1973, p. 55)

• • •

Naast de rol van gezinskenmerken als determinanten voor de schoolkeuze, zien we in de tweede fase een toenemende belangstelling voor factoren die bepalend zijn voor de schoolloopbanen en de schoolkeuze van individuele leerlingen (*Kropman en Collaris*, 1974; *Collaris, Pere en Kropman*, 1978). Van belang bleken vooral het sociaal milieu (met name in relatie tot het verschijnsel vroegtijdig schoolverlaten), sekse (in relatie tot de doorstroming naar het VHMO, resp. WO) en de rol van de onderwijzer als keuze-adviseur aan het eind van het GLO.

Eveneens te betitelen als 'schoolloopbaan-onderzoek' is het onderzoek van *Peschar* (1975) waarin via een achteraf-experiment de invloed van het sociaal milieu wordt vastgesteld op het uiteindelijk bereikte opleidingsnivo en de beroepsloopbaan, onder uitschakeling van de invloeden van IQ, leeftijd en sekse. De relevantie van het sociaal milieu voor beide afhankelijke variabelen blijkt overduidelijk, met name het opleidingsnivo van de ouders.

Konklusies

Het empirisch sociologisch onderzoek van het onderwijs kwam pas goed op gang, toen de verbinding werd gemaakt met de al langer bestaande onderzoekstraditie naar sociale stratificatie en mobiliteit. Voor Van Heek c.s. stond de verruiming van de individuele sociale mobiliteit voorop, uit motieven van economische noodzaak en sociale rechtvaardigheid.

Het groeiend besef, dat de ongelijkheid in het onderwijs zijn oorzaak vooral vindt in een fundamenteel maatschappelijk ongelijkheidssysteem, waarvan het onderwijs op zijn beurt weer een uitdrukking vormt, heeft de onderzoekers gekonfronteerd met een uiterst komplekse problematiek en er toe bijgedragen, dat een zekere 'windstilte' is ingetreden in de onderwijssociologische activiteiten rond dit probleem. Mogelijke oorzaken voor het feit dat er sinds 1968 zo weinig nieuwe inzichten naar voren zijn gekomen in deze tweede fase van het onderzoek zijn de volgende:

1. Het traditionele onderzoek was bruikbaar om ongelijkheid zichtbaar te maken door aan te geven welke factoren van invloed zijn en in welke sterkte; het was vooral kwantitatief;
2. Hoe maatschappelijke ongelijkheid zich voortzet in het onderwijs kon onvoldoende sociologisch verklaard worden, omdat de theorievorming op dat punt nog in een beginstadium verkeerde;
3. De discussies omtrent plaats en taak van het onderwijs als institutionele sektor in de samenleving, die grofweg sinds 1968 gevoerd zijn, hebben uiteraard ook onderwijssociologen niet onberoerd gelaten: het 'veld' is danig veranderd. Met name de traditionele konceptie over 'doorstroming', centraal punt in het onderzoek tot nu toe, is enigzins op de tocht komen te staan.

De belangrijkste inhoudelijke konklusie die deze periode van onderzoek heeft opgeleverd kan als volgt worden geformuleerd: Schoolse leerprocessen zijn primair afgestemd op de onderwijsbehoefte van kinderen uit de hogere en middelbare milieus. Dat wil zeggen, ze differentiëren positief ten gunste van deze kinderen en negatief ten nadele van kinderen uit lagere milieus. Dat betekent, dat de school milieuspecifieke verschillen, die bij intrede reeds voor een groot deel (tendentieel) bestaan, bevestigt en versterkt. Daarmee levert het onderwijs een bijdrage aan de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid.

Deze konklusie roept echter wel een paar vragen op: ten eerste de vraag *hoe* dit milieuspecifieke selectieproces in de school gerealiseerd wordt. Dat is een vraag waaraan het sociologische onderzoek, maar ook andere sociale wetenschappen, in deze periode niet is toegekomen, niet in Nederland, en nauwelijks in

het buitenland. Het spaarzame onderzoek naar binnenschoolse processen, dat met name door psychologen en onderwijskundigen is verricht, levert onvoldoende materiaal op met betrekking tot deze probleemstelling. Bovendien is voor de beantwoording van de vraag naar de relevantie van dit soort onderzoek een sociologisch interpretatiekader een eerste vereiste, en dat bestond toen nauwelijks.

Een tweede vraag konsentreert zich op het feit, dat sociologen zich nauwelijks om de schoolse selectieproblematiek zelf bekommert hebben. Konden dat waarschijnlijk ook niet doen, omdat het onderzoeksmodel dat gehanteerd werd zich daartoe moeilijk leende. Het variabelenonderzoek, met het zg. input-output model als grondmodel, richt de aandacht uitsluitend op effecten van bepaalde onafhankelijke variabelen op de gehanteerde afhankelijke. Daarbij werd echter aan het proces, dat voor realisering van de invloed van bepaalde factoren van belang is, nauwelijks aandacht besteed. Sociologen hebben schoolse (leer-)processen, met andere woorden, als een 'black box' opgevat (vgl. ook Van Kemenade, 1970).

Een derde vraag in dit verband is: als het huidige onderwijs milieuspecifiek is, hoe moet het dan veranderen om wel een bijdrage te leveren aan de vermindering van maatschappelijke ongelijkheid? Het zal duidelijk zijn, dat deze vraag nauwelijks zinvol beantwoord kan worden wanneer er onvoldoende inzicht bestaat in schoolse selectieprocessen. Eerst op basis daarvan kan zinvol over vernieuwingsstrategieën gepraat worden.

Periode na 1975

De discussie over de ongelijkheidsproblematiek leeft in deze periode opnieuw op, hetgeen onder meer tot uiting komt in een toenemend aantal publikaties van diverse zijden (zie o.a. Van Walstijn, 1975; Matthijssen, 1975; De Moor & Stouthard, 1976; Van der Kley & Wesselingh, 1975). Dat geldt overigens ook voor andere Europese landen en de VS. Met name na 1977 verschijnen in een redelijk snel tempo verslagen van onderzoek, die aannemelijk maken dat de eerder gesignaleerde windstilte, voorlopig althans, voorbij is. Naast oude thema's - loopbanen (Dronkers e.a., 1978, 1979, 1981, 1982; Peschar, 1978; Tesser, 1981) en gezin (Meynen, 1977, 1982) - zijn er ook nieuwe thema's, die onderzoekers in toenemende mate bezig houden. Zoals de problematiek van meisjes in het onderwijs (Jungbluth, 1978, 1981), voortijdig schoolverlaten (Mooy, 1980), schooltegenkultuur (Grob e.a., 1982) en selectie als alledaags schools proces (Van der Kley e.a., 1978, 1980, 1981). Voldoende bedrijvigheid dus. Ik zal de verschillende publikaties achtereenvolgens de revue laten passeren om tenslotte een konklusie te formuleren.

Het eerste thema heeft betrekking op het gezin. De dissertatie van Meynen (1977) bevat een verslag van een empirisch onderzoek naar de invloed van *gezinssocialisatie* in uiteenlopende sociale milieus op intellectuele prestaties van leerlingen op de lagere school. Dit onderzoek is van betekenis omdat in zekere zin sprake is van een logisch vervolg op het Talentenproject, dat vooral het belang onderstreept van de uiteenlopende schoolgeschiktheid van leerlingen uit verschillende herkomstmilieu aan het *einde* van het lager onderwijs. Meynen wil nagaan welke sociale factoren in de sfeer van de gezinssocialisatie voor deze milieuspecifieke prestatieverschillen mede kunnen worden aan-gevoerd aan het *begin* van het lager onderwijs. Bovendien wil hij proberen na te gaan of milieuspecifieke oriëntaties in de gezins-opvoeding deel uitmaken van algemenere statusgebonden waarden- en oriëntatiepatronen, met andere woorden het antwoord zoeken op de vraag waarom kinderen uit diverse milieus verschillend worden opgevoed. In die zin zet het onderzoek de lijn voort, die na het Talentenproject in ons land is begonnen met het onderzoek van Vervoort (1968) en in overvloedig buitenlands onderzoek tot resultaten had geleid. In het algemeen bleek dat de gehanteerde gezinskenmerken (zoals de rolstructuur moeder/kind, cultuurpedagogisch nivo, prestatie-oriëntatie als opvoedingswaarde, verwachtingen omtrent vervolgonder-

wijs e.a.) minder effect hadden op de ontwikkeling van intellectuele vaardigheden van kinderen dan volgens buitenlandse literatuur kon worden verwacht. De gerapporteerde opvoedingskenmerken fungeerden derhalve nauwelijks beter als voorspeller van de intelligentiescore dan het sociale milieu waartoe het kind behoort. De dissertatie van Meynen is een deel van een omvattender project, waarin de schoolloopbaan van leerlingen gedurende het lager onderwijs onderzocht werd.

In een onlangs verschenen verslag (Meynen, 1982) wordt ook het vervolgproject besproken, dat zich uitstrekt tot de lagere schoolperiode van de onderzochte leerlingen. Zoals uit deze formulering al blijkt, heeft Meynen geprobeerd een longitudinale opzet te volgen, voor zover de middelen dat toelieten. Gegevens zijn verzameld aan het begin van het eerste leerjaar, eind derde- en eind zesde leerjaar. Gewerkt is met een aselektische steekproef van 28 GLO-scholen in de stad Groningen, waarvan de leerlingen die in 1972 het eerste leerjaar binnenkwamen de onderzoekspopulatie vormden.

De resultaten laten zien dat gezinskenmerken in die zin belangrijk zijn voor prestatieverschillen tussen leerlingen, dat de sociale, materiële en culturele homogeniteit in de omgeving van de kinderen (bij de hoogste 10% en de onderste 15% van de gezinnen)

• • •
“(. . .) lijkt te worden weerspiegeld in de relatief grote voor-
sprong resp. achterstand die de kinderen uit deze milieus al heb-
ben t.o.u. middengroepen in het eerste leerjaar van het lager
onderwijs.

*Tijdens de lagere schoolperiode worden de onderlinge verhou-
dingen er niet gunstiger op. Kinderen uit de hogere s.e.s.-groep-
pen blijken steeds 'schoolgeschikter' te worden. Ze presteren in
toenemende mate boven hun IQ-niveau. In hetzelfde tempo
vindt er een homogenisering van het leerprofiel van kinderen
plaats. Met het vorderen van de schoolloopbaan nemen presta-
tieverschillen op onderdelen af en worden kinderen in toene-
mende mate 'goede', 'middelmattige' of 'zwakke' leerlingen op
alle onderdelen. Differentiële bekwaamheden worden tijdens de
lagere-schoolperiode in toenemende mate weggenivelleerd (. . .)
Op twaalfjarige leeftijd, tenslotte, als de 'normleerling' de lagere
school verlaat en de adrezen voor het vervolgonderwijs worden
uitgebracht zijn de milieu-specifieke aanvangsverschillen aan-
zienlijk aangescherpt.”*

(Meynen, 1982, p. 311)

• • •

Een van de duidelijkste resultaten levert de toetsing op van een door Wester en mij geformuleerde hypothese over het milieu-specifieke karakter van het verschijnsel 'over- en onderwaarde-
ring'. In ons eigen onderzoek stootten wij op het fenomeen, dat

• • •
“(. . .) leerlingen uit de 'hogere' regionen van de beroepsstratifi-
katie (. . .) met name 'goed' presterende en overgewaardeerde
leerlingen (zijn), terwijl leerlingen uit de 'lagere' regionen
vooral de 'slecht' presterende en ondergewaardeerde leerlingen
zijn (. . .)”

(Van der Kley & Wester, 1978, p. 68)

• • •

Over- en onderwaardering heeft dan betrekking op hogere, resp. lagere prestaties dan verwacht mag worden gezien het IQ-nivo¹ van leerlingen. Meynen vindt dat leerlingen uit de hogere milieus in de loop van de lagere schoolperiode steeds meer boven hun IQ-nivo gaan presteren, in tegenstelling tot kinderen van handenarbeiders die meer onder hun nivo presteren. Meynen konkludeert dan ook

• • •

“(. . .) dat tijdens de lagere schoolperiode de grote verschillen in
aanvangsvoorwaarden niet alleen worden getransporteerd maar
zelfs toenemen.”

Meynen, o.c., p. 301)

• • •

Uiteraard heeft Meynen ook geprobeerd de effecten van be-
paalde school-kenmerken vast te stellen, maar dat heeft niet tot
eenduidige resultaten geleid.

Het tweede thema dat nogal in de belangstelling staat, is dat van
(onderzoek naar) *loopbanen*. Hoewel, in een bepaald opzicht,
ook Meynen loopbanen van leerlingen onderzoekt, gaat het hier
expliciet om het beschrijven van de wijze waarop leerlingen hun
weg vinden in het voortgezet onderwijs en daarop aansluitend
de arbeidsmarkt, en het opsporen van factoren die daarop van
invloed zijn. Behalve door Peschar (1978), die een replikatie
van zijn dissertatie-onderzoek combineerde met een vergelij-
king van Zweedse gegevens, is het loopbanenonderzoek vooral
door Dronkers gestimuleerd. In 1978 publiceerde hij samen
met De Jong een toepassing van het onderzoeksmodel van
Jencks (1972) op Nederlandse gegevens. Bedoeling was na te
gaan of de konklusie van Jencks ook voor de Nederlandse situa-
tie kon gelden. Immers, in allerlei beleidsnota's werden zonder
veel problemen zijn konklusies gegeneraliseerd naar de Neder-
landse situatie. Dronkers & De Jong poogden voor ons land de
relaties op te sporen tussen sociaal milieu, intelligentie, onder-
wijs, beroep en inkomen.

De belangrijkste konklusie luidde, dat de sociaal-ekonomi-
sche positie van de ouders, voor een belangrijk deel buiten het
onderwijs om, de sociaal-ekonomische positie van hun kinderen
bepaalt, dit in afwijking van de resultaten van Jencks c.s.. De
publikatie van Dronkers & De Jong is het startpunt van een
reeks, waarvan het einde in zicht is. Behalve publikaties van
Dronkers zelf, al of niet in samenwerking met anderen, zijn er
een aantal methodisch getinte, kritische, commentaren die
Dronkers c.s. op de voet volgen (vgl. De Leeuw e.a., 1978, 1979;
Dessens & Jansen, 1979; Blok & Saris, 1980).

De pogingen van Dronkers c.s. zijn er op gericht een be-
trouwbaar en geldig schoolloopbaan-model te ontwikkelen. Na
de aanvankelijke pogingen om het (simpele) model van Jencks
te gebruiken (in feite dat van Blau & Duncan uit 1967), is vrij
snel de overstap gemaakt naar het zg. 'Wisconsin-model' (Se-
well & Hauser, 1975), omdat daarmee een tweetal uitbreidin-
gen van het model van Jencks mogelijk werd, namelijk een uit-
breiding met sociaal-psychologische variabelen (relaties met
significante anderen en het aspiratienivo) en met zgn. allokatie-
variabelen (ekonomische, sociale en culturele kenmerken van de
woonstreek, kenmerken van werk en bedrijf e.d.). Voor het eerst
is dit model toegepast op gegevens uit het 'Van Jaar tot Jaar'-
onderzoek (Collaris, Pere en Kropman, 1978).

De toegepaste analysemethode is die van de padanalyse op
basis van een multivariate regressie-analyse. Met behulp van
een padanalyse-model is het mogelijk verschillende 'paden' te
ontdekken waarlangs de invloed van de onafhankelijke variabe-
len op de afhankelijke verloopt (zie figuur 2.1).

Bijvoorbeeld, de invloed van de sociaal-ekonomische positie van
ouders op die van hun kinderen verloopt direkt, dat wil zeggen,
zonder tussenkomst van andere variabelen, en/of indirekt, na-
melijk via het gevolgde onderwijs, als ik me tot de hierboven
genoemde resultaten van 'Jencks op z'n Hollands' bepaal. De
resultaten tot nu toe laten zien dat

• • •

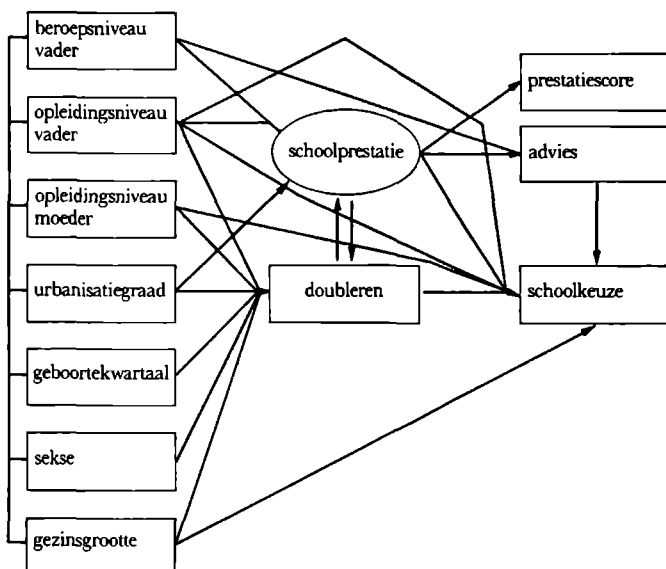
“Individuele schoolprestaties (. . .) niet de enige faktor (zijn) in
de schoolloopbaan, ook direkte effecten van het oordeel en het
advies van de onderwijzer en van het eerste schooltype na de
lagere school blijken een eigen rol te spelen. Daarnaast
beïnvloedt het ouderlijk milieu (uitgedrukt in het opleidings- en

beroepsniveau) naast de variabele 'schoolprestatie' ook direct de overgang naar en de loopbaan binnen het voortgezet onderwijs. Hetzelfde geldt voor de variabelen 'zitten blijven' en 'klasgemiddelde'."

(Dronkers en Saris, 1981, p. 52)

• • •

Figuur 2.1: Het gebruikte schoolloopbaanmodel



Bron: Mens en Maatschappij, 3, 1982, p. 257

In een drietal analyses is door Dronkers in samenwerking met anderen een vergelijking gemaakt van veranderingen die zich in schoolloopbanen in de tijd hebben voorgedaan (De Jong e.a., 1982; Bakker e.a., 1982; Meesters e.a., 1983). Het onderzoek van De Jong betrof een landelijke vergelijking tussen 1965 en 1977, Bakker konsentreerde zich op de stad Groningen (1959/60 en 1977) en Meesters op de provincie Noord-Brabant (1952-1977). Het betrof in alle drie de onderzoeken veranderingen die zich na de lagere schoolperiode voordeden; centraal staat de overgang van lager onderwijs naar voortgezet onderwijs. Dat is niet zo verwonderlijk, omdat men gebruik heeft gemaakt van bestaande databestanden. Onder invloed van Van Heek o.a. is men zich meer en meer gaan interesseren voor de ontwikkeling van de schoolloopbanen in het voortgezet onderwijs.

De waarde van deze analyses ligt in de systematische wijze waarop geprobeerd wordt met het door Dronkers e.a. ontwikkelde schoolloopbaanmodel de overgang van lager onderwijs naar voortgezet onderwijs in kaart te brengen, en vooral de veranderingen die zich in de loop der tijd daarin hebben voorgedaan. Ik zal beknopt de belangrijkste resultaten weergeven en daaraan een aantal opmerkingen verbinden:

Vergelijking landelijke cijfers 1965-1977

– Nagenoeg alle effecten blijven gelijk, behalve dat van de urbanisatie-grad op de afhankelijke variabelen (schoolprestaties, doubleren, advies en schoolkeuze). De tegenstelling stad-platteland verliest zijn gewicht voor de ontwikkeling van schoolloopbanen;

– Wel zijn de verdelingen van populaties over de verschillende variabelen veranderd, wat het relatieve belang van afzonderlijke variabelen beïnvloedt (verklarende kracht van afzonderlijke variabelen). Gekonkludeerd wordt dat achtergrondvariabelen van leerlingen meer variantie verklaren van het advies van de onderwijzer en de schoolkeuze in 1977 in vergelijking met schoolprestaties;

– Het belang van het advies en doubleren op de schoolkeuze en schoolprestaties is toegenomen;

– Er is sprake van een tegenstrijdig effect met betrekking tot

doubleren: in 1977 zijn er minder dubblures op basis van slechte schoolprestaties, maar het zittenblijven leidt wel tot lagere schoolprestaties.

Vergelijking stad Groningen 1959-1977

– Globaal gezien keren de landelijke tendenzen ook hier terug;

– Twee veranderingen echter zijn daarenboven te constateren: de relatie sekse-prestatie en sekse-advies. Het verschil in prestaties tussen jongens en meisjes verdwijnt, maar meisjes krijgen in 1977 een lager advies dan jongens;

– Het effect van doubleren op het advies van de leerkracht blijft gelijk.

Vergelijking provincie Noord-Brabant 1952-1977

– De reeds geconstateerde effecten met betrekking tot urbanisatiegraad en sekse op schoolprestaties treden ook hier op;

– Verder zijn de volgende veranderingen te constateren: de negatieve betekenis van doubleren op prestaties is toegenomen, de invloed van beroepsgroep vader op zowel advies als doubleren is afgenomen, en het advies van leerkrachten is in 1977 sterker bepaald door prestaties van leerlingen dan in 1952.

De konklusies die Dronkers c.s. uit deze deels tegenstrijdige resultaten trekken, komen op het volgende neer. Met betrekking tot het probleem van het *zittenblijven* wordt geconstateerd dat weliswaar het verschijnsel afneemt, maar juist daardoor relatief in belang toeneemt (sterkere stigmatisering). De verschillen in resultaten worden geïnterpreteerd als een gevolg van de veranderende waardering van het zittenblijven in relatie tot de absolute afname ervan in de periode 1952-1977. In die periode is op verschillende momenten gemeten, waardoor de toenmalige situatie in kaart is gebracht. Er is dus geen sprake van een lineaire ontwikkeling, aldus de auteurs.

De tegenstrijdige resultaten betreffende de *relatie tussen de prestaties en het advies van de leerkracht* worden 'verklaard' door middel van een redenering die vergelijkbaar is met de 'wet van de remmende voorsprong'. In Noord-Brabant is het effect van sekularisering in de onderzoeksperiode op het onderwijs te vertalen in een toenemende professionalisering. De veronderstelling is nu dat het professionaliseringsproces in de rest van het land al heeft plaatsgevonden en dat daar (nadat de autonomie van leerkrachten gevestigd is) een zekere relativering is opgetreden, waardoor leerkrachten hun advies in mindere mate laten bepalen door uitkomsten van tests, maar meer door hun eigen oordeel.

Meisjes hebben hun achterstand in het lager onderwijs ingelopen wat prestaties betreft. Daaraan wordt de konklusie verbonden, dat er in het lager onderwijs nauwelijks meer sprake is van 'geslachts'-specifieke selectieprocessen. De mogelijkheid wordt open gelaten dat in het voortgezet onderwijs wel voor meisjes (nadelige) verschillen optreden.

Over de *relatie tussen het beroep van de vader en het advies van de leerkracht* merken de auteurs op dat deze in sterkte is afgenomen. Echter,

• • •

"(. . .) aan de andere kant is de relatie tussen beroep vader en prestatiescore gelijk gebleven. Via deze gelijk gebleven betekenis van de beroepsgroep van de vader voor de prestatiescore en de toegenomen betekenis van de prestatiescore voor het advies van de leerkracht vindt indirect toch een milieuspecifieke selectie plaats, die tussen 1952 en 1977 niet noemenswaardig is vermindert."

(Meesters c.s., o.c., p. 20)

• • •

Zij verbinden daaraan de konklusie dat er

“... (in ieder geval in Noord-Brabant) (...) sprake is van een meritocratisering in het onderwijssysteem: schooladviezen en schoolkeuze zijn steeds meer gebaseerd op de prestaties, zoals gemeten door tests, die leerlingen leveren. Tegelijkertijd worden deze prestatiescores op hun beurt in dezelfde of zelfs sterkere mate milieuspecifiek bepaald. Dat wijst er op dat meritocratisering van de selectieprocedures in het onderwijs niet behoeft te leiden tot vermindering van het totale effect van het ouderlijke milieu.”
(Meesters c.s., o.c., p. 21)

Op grond van deze interpretatie van de onderzoeksresultaten komt Dronkers (1982) tot de stelling dat, voorzover er sprake kan zijn van de reproductiefunctie-these, deze dan uitsluitend betrekking kan hebben op de overall-effecten van sociaal milieu op schoolloopbaan. Gezien de veranderde ‘wegen’ waarlangs deze invloed zich doet gelden en gezien het verwaarlozen van deze dimensie door de aanhangers van de reproductiethese, verwijt Dronkers hen een simplistisch input-output model te hanteren.

De nadrukkelijkheid waarmee Dronkers de inadekwaetheit van de reproductiethese empirisch poogt aan te tonen, en de wijze waarop hij dat doet, vraagt om reactie.

1. Allereerst is het belangrijk vast te stellen dat in genoemde onderzoekingen niet de lagere schoolperiode zelf is onderzocht, maar de relaties tussen variabelen ten tijde van de overgang van LO-VO. Deze konstatering is daarom van belang, omdat sommige konklusies van Dronkers c.s. de suggestie wekken wel betrekking te hebben op de *gehele* lagere schoolperiode. Het verwijt van Dronkers c.s. aan de ‘reproductiethese aanhangers’ dat zij een simpel input-output model hanteren, slaat ook op henzelf voorzover zij op basis van de analyse van de output (overgang LO-VO) konklusies verbinden over de input (veranderde selectieprocedures in het onderwijs) die zij zelf niet hebben kunnen onderzoeken.

2. De nadruk die gelegd wordt op de optredende veranderingen in de tijd, in relaties tussen variabelen staat in geen verhouding tot de gekonstateerde tekorten van de reproductiethese. Vervoort konstateerde al in 1972 (op basis van de resultaten van het Talentenproject), dat de milieu-bepaaldheid van selectiekriteria door de voorkeur van ons onderwijsbestel zijn weggewerkt doordat in ons onderwijs in toenemende mate ‘objectieve’ selectiekriteria ingang vinden, maar via de achterdeur de milieu-invloed weer binnen sluipd door de nauwe relatie die er bestaat tussen het kunnen voldoen aan die criteria en het milieu van herkomst van leerlingen. Met zoveel woorden konstateren Dronkers c.s. dat ruim 10 jaar later nog eens, deels op basis van hetzelfde onderzoeksmateriaal!

De konklusie die Wesselingh en ik in 1975 trokken op basis van een evaluatie van resultaten van empirisch onderzoek, dat het onderwijs primair een reproductiefunctie vervult (dat wil zeggen, een bijdrage levert aan de reproductie van maatschappelijke verhoudingen) is mede door dit speciale onderzoeksresultaat ingegeven.

Door ‘meritocratisering’ als onderwijs-intern proces op te voeren, plegen Dronkers c.s. eerder een versluiering dan verheldering van de problematiek. Immers, in de onderwijssociologische discussie is het begrip ‘meritocratie’ voorbehouden voor die situatie waarin selectie plaats vindt *zuiver en alleen* op basis van prestatie, dus zonder interventie van bijvoorbeeld sociaal milieu of sekse. Daarvan is ook in hun resultaten geen sprake. Hooguit kunnen meritocratische *intenties* bij onderwijsvernieuwingen een rol spelen, bijvoorbeeld bij leerkrachten, schoolbegeleiders e.d.. De hausse van ‘objectieve’ studietoesten is daar ook een uitdrukking van. Daar doelde ook Vervoort op.

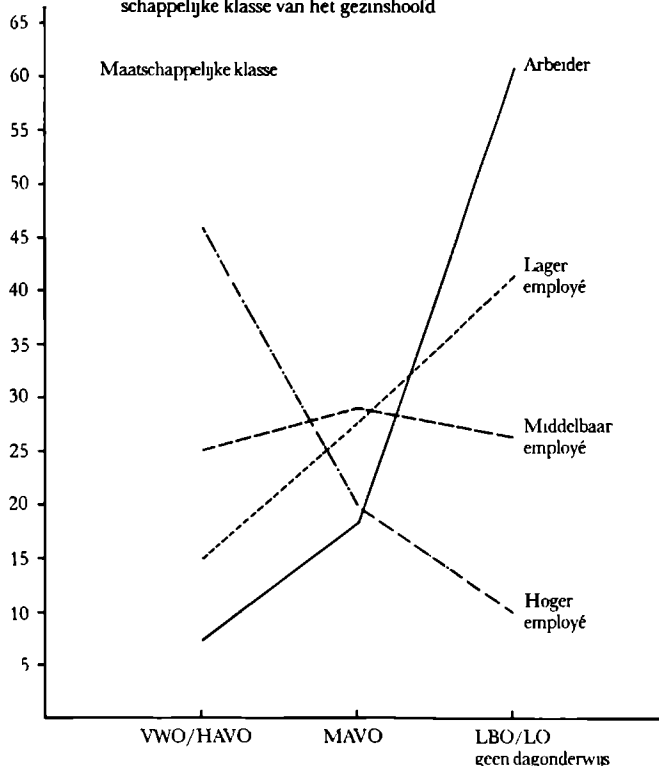
3. Dronkers c.s. maken de fout dat zij twee perspectieven door elkaar halen, die in wetenschappelijke analyses strikt gescheiden moeten blijven: het deelnemersperspectief en het onderzoekersperspectief. Opgave voor onderzoekers is om het perspectief van deelnemers te achterhalen en in te passen in een theorie die de mogelijkhedenvoorwaarden voor het ontstaan en voortbestaan van het te onderzoeken verschijnsel aangeeft. De ‘theoretische’ verklaring van de gevonden empirische samenhangen is ad hoc en voornamelijk in termen gesteld van het deelnemersperspectief zonder dat het als zodanig is onderzocht. Het zijn dus hooguit min of meer plausible gissingen.

4. Dat roept wel de vraag op welke *theorie* Dronkers c.s. hebben ter verklaring van de ontwikkeling van schoolloopbanen en de veranderingen die daar in de tijd in optreden. Terecht heeft Tesser (1981) het a-theoretische gehalte van het Nederlandse schoolloopbaan-onderzoek gehekeld. Wij zijn op dat punt dus nog niet veel verder.

5. De ‘sweeping conclusions’ die Dronkers (1982) anderen in binnen- en buitenland verwijt, slaan voor een groot deel op hemzelf terug. Niet in theoretische zin, maar ten aanzien van de empirische reikwijdte die hij aan zijn konklusies verbindt. In vergelijking met het Talentenproject zijn wij iets verder gekomen, maar niet zo ver als Dronkers ons wil doen geloven. Ten aanzien van het selectieproces in de lagere schoolperiode weten wij nog niet zo veel, al is het onderzoek van Meynen (1982) een eerste poging dat proces in hoofdlijnen in kaart te brengen. Ons eigen onderzoek poogt dat ook, maar dan vanuit een methodologisch en inhoudelijk andere invalshoek.

Het derde thema heeft betrekking op de analyse van de *volkstelingsgegevens* van 1971 (Vliegen & De Jong, 1981). Deze analyse levert een empirische onderbouwing op van de reproductiethese. Aangevoerd wordt dat de deelname van 13- t/m 15-jarigen sterk afhankelijk is van de maatschappelijke klasse waaruit men afkomstig is en van het opleidingsnivo van de kostwinner (zie grafiek 2.1).

Grafiek 2.1: Onderwijsdeelnamingspercentages 13 t/m 15-jarigen per maatschappelijke klasse van het gezinshoofd



Bron: Monografie volkstelling 1971 Onderwijs in Nederland, Den Haag, Staatsuitgeverij, 1981

Twee basisnetwerken worden er in de deelneming aan het voortgezet onderwijs onderscheiden: een bestemd voor arbeiders en minst opgeleiden (lager onderwijs en lager beroeps-onderwijs) en een bestemd voor employe's en iets beter opgeleiden (overig onderwijs). Hiermee wordt tevens een bevestiging geleverd voor de door Baudelot & Estabiet (1971) geformuleerde (twee-)stromenlandthese, die gebaseerd is op een analyse van Frans statistisch materiaal van omstreeks 1968. Vliegen & De Jong konkluderen echter wel, dat er binen het employe-netwerk een drietal sub-netwerken zijn te onderscheiden: mavo/mbo voor lagere employe's en minst opgeleiden, havo/vwo/hbo bestemd voor middelbare employe's en middelbaar opgeleiden en wo voor hogere employe's en beter opgeleiden.

Op basis van algemene doormetingsprofielen en de deelnemingspatronen wordt de veronderstelling uitgesproken, dat het selekterend karakter van het onderwijs vooral tot uitdrukking komt in de verschillende kwalifikaties die de onderscheiden maatschappelijke groeperingen in het onderwijs ondergaan en het tijdstip en het nivo waarop geen volledig dagonderwijs meer gevolgd wordt. Voor arbeiders is het LBO eindonderwijs, terwijl dat voor de hogere employe's het WO is.

Een interessante verdieping van de analyse is bereikt door op zoek te gaan naar regionale verschillen in deelnemingspatronen en de oorzaken daarvan. Geprobeerd is, in navolging van Van Heek, op basis van een regio-indeling in 80 nodale gebieden² de reproducerende werking van het onderwijs naar regio's te specificeren. Het blijkt dat er tussen regio's verschillen in deelnemingspatronen bestaan die te herleiden zijn tot een drietal factoren: de huisvestingssituatie, de infrastructuurele en andere voorzieningen en de economische sterkte. Daaruit kan gekonkludeerd worden dat de maatschappelijke omstandigheden waarin men verkeert een belangrijke rol spelen in de 'consumptie van het goed onderwijs' (Vervoort, 1975).

Een vierde thema in het tegenwoordige onderzoek is dat van het *vroegtijdig schoolverlaten*. Probeerde men aanvankelijk het verschijnsel kwantitatief te benaderen (Andries en Vogels, 1979), in toenemende mate is men op zoek gegaan naar schoolse factoren onder invloed waarvan het vroegtijdig schoolverlaten optreedt. Met name de LTS mag zich in de nodige belangstelling verheugen (vgl. o.a. Mooy, 1982). Een interessante en veelbelovende aanpak in dit verband is die van het onderzoek naar de schooltegenkultuur (Grob e.a., 1982). Leerlingen ontwikkelen een negatieve houding ten opzichte van school, wat leidt tot orde-verstorend gedrag, spijbelen, en als uiterste konsekwentie, vroegtijdig schoolverlaten. Deze negatieve houding is het gevolg van een sub-kultureel verankerd besef dat 'school' 'er niet is voor ons soort mensen'. De maatschappelijke betekenis van onderwijs, bijvoorbeeld als toegangspoort naar beter werk, betere kansen, wordt door maatschappelijke groeperingen verschillend ingeschat op basis van konkrete ervaringen, die zich in de loop der tijd verdicht hebben tot relatief stabiele sub-kulturen. De schooltegenkultuur is een schoolse vertaling van een arbeiders sub-kultuur, die althans nog enige zin verleent aan het schoolse leven van (vooral) arbeidersjongens (vgl. Willis, 1976). Hoewel nog nauwelijks empirisch adequaat onderzocht lijkt deze uit Engeland afkomstige benadering de nodige perspectieven te bieden voor onderzoek van de door velen gekonstateerde motivatie-problematiek in het onderwijs (met name het LBO).

Een vijfde thema is dat van de *seksespecifieke selectie*. Jungbluth (1979, 1982) heeft in reactie op de wat hij noemt een eenzijdige milieu-oriëntatie in de analyse van het schoolse selectieproces, onderzoek gedaan naar de kondities waaronder meisjes minder profiteren van de hogere vormen van voortgezet onderwijs en daardoor minder kans hebben om door te stromen naar het hoger onderwijs. Hij heeft zich daarbij moeten beperken tot een analyse van opvattingen van docenten. De vraagstelling luidde, in hoeverre opvattingen van docenten als sekserol-doorbrekend, dan wel -bevestigend getypeerd kunnen worden

en welk probleembewustzijn daaraan ten grondslag ligt. (Jungbluth, o.c., p. 86) In het onderzoek zijn leerkrachten betrokken uit klas 5 en 6 van het lager onderwijs en het gehele LHNO, LTO, MAVO, HAVO en VWO. Het belang van dit onderzoek ligt in de veronderstelde (maar niet onderzochte) relatie tussen opvattingen van docenten en het stigmatiserend karakter van hun handelen ten opzichte van meisjes, waarbij als achtergrond fungeert de these dat de traditionele meisjespedagogiek ook nu nog van invloed is. Dat betekent dat meisjes en jongens bloot staan aan verschillende socialiserende invloeden (de zg. schoolse differentie-optie).

De resultaten geven aan dat sekse-ongelijkheid nauwelijks als een probleem voor het onderwijs ervaren wordt. Dat wil niet zeggen dat men tegen roldoorbrekend onderwijs is, maar actief zich er voor inzetten is een tweede. De perceptie van leerlingen door leerkrachten is daarentegen sterk sekserol-bevestigend.

Konklusies

Het is duidelijk dat het onderwijssociologisch onderzoek vooral na 1975 pas goed op gang is gekomen. Daarbij valt het op dat er van een redelijke samenhang sprake is, hoewel de samenspraak van onderzoekers pas de laatste jaren intensiever is geworden (o.a. in Siswo werkgroepen en in de Vereniging OOMO). Vermoedelijk is de gemeenschappelijke bron (discussies rond het Talentenproject) en een soort 'natuurlijke' taakverdeling daar de oorzaak van, naast uiteraard het klemmende karakter van de ongelijkheidsproblematiek in het onderwijs zelf.

Een duidelijke lacune is nog steeds het gebrek aan inzicht in het *alledaagse schoolse selectieproces*. Tot nu toe is alleen in het hierna te bespreken onderzoek gepoogd om dat in kaart te brengen en dan nog maar uitsluitend in een drietal eerste klassen van het lager onderwijs. In het voortgezet onderwijs - de LTS - probeert Mooy (1982) in het kader van het onderzoek naar het vroegtijdig schoolverlaten ook de alledaagse schoolklas realiteit mee te nemen, zij het op een andere manier: namelijk als een eerste terreinverkenning.

De discussie over de resultaten van Dronkers c.s. heeft de noodzaak van onderzoek naar deze processen in de lagere school nog eens onderstreept. Eveneens is duidelijk geworden dat een adequaat theoretisch kader nodig is. Daaraan zal ik in het volgende hoofdstuk aandacht besteden.

¹ In deze analyse zijn wij gemakshalve ervan uitgegaan dat er zoiets als een IQ-nivo bestaat om de effecten van etiketteringsprocessen te kunnen vaststellen. In het volgende hoofdstuk zal ik daar de nodige vraagtekens bij zetten.

² Een nodaal gebied is een gebied dat bestaat uit een aantal gemeenten waarvan de inwoners in het maatschappelijk verkeer georiënteerd zijn op een of meer kernen binnen dat gebied. In dit geval is er dus sprake van onderwijs-kernen.

De ontwikkeling van het sociologisch onderzoek en de theorievorming met betrekking tot het probleem van onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid gaat steeds meer in de richting van het identificeren van relevante maatschappelijke kondities. Zo is in vervolg op de boekaflevering van het tijdschrift *Mens en Maatschappij* van 1975 met het rapport 'Onderwijs, sociologie en ongelijkheid' van de zg. 'OOMO'-groep en de handelsuitgave van het (bewerkte) kop-rapport (zie Wesselingh, red., 1979) een stap vooruit gezet om deze maatschappelijke kondities in het vizier te krijgen. In het laatstgenoemde boekwerk wordt een referentiekader aangereikt (het maatschappelijk ongelijkheidsmodel) dat voor verder onderzoek en theorievorming van belang wordt geacht. Toch is het noodzakelijk om het model op een aantal punten nader uit te werken om met meer vrucht onderzoek te kunnen stimuleren.

In dit hoofdstuk zal ik mij beperken tot drie uitwerkingen die, in samenhang genomen, deels het resultaat zijn van het in de volgende hoofdstukken te bespreken onderzoek, deels (impliciet) aan het onderzoek ten grondslag lagen. Het gaat dan om *macht, etiketteren en regels*. Het doel van dit hoofdstuk is een theoretisch kader te ontwikkelen op basis waarvan het proces van milieu- en seksspecifieke selectie als alledaags verschijnsel in scholen bestudeerd kan worden. Bij deze konstruktie zal de hypothese van het onderwijs als stromenland een belangrijke rol spelen, zoals die binnen het onderzoeksproject is ontwikkeld (vgl. Van der Kley, 1983). De centrale gedachte die ik in dit hoofdstuk zal proberen uit te werken luidt als volgt:

• • •
Binnen de institutie onderwijs is een proces van beeldvorming in werking, waarin institutioneel uitgekristalliseerde identiteitscategorieën centraal staan vanwege hun functionaliteit voor het reguleren van het handelen van mensen in die institutie. Het gaat dan bijvoorbeeld om de 'goede' of 'slechte' leerling.
• • •

Zoals in de inleiding aangekondigd, zal ik bij de ontwikkeling van het theoretisch kader het uitgangspunt hanteren, dat menselijk gedrag door *regels* geleid wordt. Daarbij is het van fundamenteel belang te onderkennen dat er op twee nivo's sprake is van regelgeleid gedrag. Het eerste nivo betreft de alledaagse leefwereld waar mensen hun eigen gedrag en dat van anderen als min of meer expliciet door regels geleid herkennen. Op het tweede nivo gaat het om de intern-wetenschappelijke rekonstruktie van dat regelgeleid gedrag. Om tot een representatie te kunnen komen van relevante verschijnselen moeten er *principes* geformuleerd worden, die een adequate beschrijving van die verschijnselen mogelijk maken. Het object van onderzoek moet, met andere woorden, gedefinieerd worden. Deze principes fungeren als 'steigers' met behulp waarvan het theoretische bouwwerk kan worden opgetrokken. Ik zal in het kort een aantal principes beschrijven en toelichten, zoals die door De Vries (1977) zijn geformuleerd. Het basisprincipe is dat,

• • •
"1.1 Actoren beschikken over regels; zij delen die regels met anderen.

1.2 Hun gedrag is regelgeleid.

1.3 Door hun gedrag brengen zij sociale feiten tot stand."
(De Vries, a.c., p. 112)
• • •

Een volgend begrip dat als principe geformuleerd kan worden dat voor een sociologische theorievorming van belang is, is het begrip *figuratie* (vgl. Elias, 1971, p. 15). Daaronder wordt verstaan

• • •
"(. . .) het netwerk van onderling afhankelijke mensen, van mensen wier handelen verweven is in een netwerk van min of meer stabiele relaties van de meest uiteenlopende soort; byz gezinnen, scholen, steden, sociale lagen of nationale staten."
(De Vries, a.c., p. 121)
• • •

Principe II en III zijn nu als volgt te formuleren:

• • •
"II. Het gedrag van de actoren die in een figuratie participeren is onderling verweven.
III. Die verwevenheid wordt uitgedrukt door de regels waarover actoren beschikken."
(De Vries, a.c., p. 122)
• • •

Met de introductie van het begrip figuratie is het handelen van mensen te begrijpen als door sociale netwerken in situaties waarin zij participeren bepaald.

Het belang van het introduceren van regels als centraal principe voor sociologische theorievorming kan geïllustreerd worden door een vergelijk te maken met het gangbare concept *norm*. In de meeste sociologische theorieën spelen normen een belangrijke rol (vooral in het funktionalisme). Een norm is dan een gedragsstandaard die het handelen van mensen reguleert. Normen verwijzen naar (centrale) waarden die in een samenleving of groep aangehangen worden. De Vries laat zien aan de hand van het voorbeeld van politieke participatie in de VS, dat de veronderstelde waardenintegratie als bindend moment in een samenleving of groep niet houdbaar is. Belangrijke delen van de arbeidersklasse in de VS en Engeland blijken de centraal veronderstelde waarden niet of nauwelijks te delen, terwijl er toch van een zekere stabiliteit sprake is. Hij trekt daaruit de konklusie, dat

• • •
"Het sociale bouwwerk (niet) blijft bestaan, omdat de mensen er van harte in geloven. Het blijft intakt, omdat mensen geen realistisch alternatief zien voor het inrichten van hun leven. Hen staan geen andere regels ter beschikking, dan degenen die zij volgen."
(De Vries, a.c., p. 130)
• • •

Regels zijn algemener en minder waarde-betrokken dan normen moet de konklusie uit het voorgaande zijn. Niet elke regel is een norm, maar elke norm is wel een regel.

Aan het feit dat het mensen kennelijk niet vrij staat om regels wel of niet toe te passen, omdat zij zich daarvan bijvoorbeeld niet bewust zijn, verbindt De Vries de notie van *sociale structuur*:

• • •
"Een sociale structuur is (. . .) het geheel van regels waarover een aktor beschikt, maar die hij niet vrij al of niet kan toepassen."
(De Vries, a.c. p. 131)
• • •

De 'constrainte social' van Durkheim is dan niets anders dan de regels die wij volgen, die zijn ingebed in materiële omstandigheden (productie-verhoudingen, technisch-wetenschappelijke ontwikkeling, verhouding rijke-arme landen, bewapeningswedloop etc.) en in historisch gegroeide praktijken (groeps-cultuur en daarop geënte 'biografieën' of identiteiten, collectieve probleemoplossingsstrategieën e.d.). Door deze materiële en culturele inbedding van regels worden sociale structuren gecreëerd, die het handelen van mensen reguleren.

Het belang van het figuratiebegrip in relatie tot de notie van regelgeleid gedrag voor de onderwijssociologische theorievorming is te illustreren aan het werk van Bernstein (1971, 1975), in het bijzonder aan het begrip (sociolinguïstische) code, en aan dat van Bowles & Gintis (1976) waar zij het zg. correspondentieprincipe introduceren

Bernstein heeft in de jaren 60 en 70 nogal wat opzien gebaard met zijn analyses van het taalgebruik van schoolkinderen. Hij introduceerde daarin het begrip 'sociolinguïstische code', waarmee hij doelde op het feit dat taalgebruik van mensen door sociale regels gestuurd wordt. De gekonstateerde verschillen in taalgebruik tussen leerlingen uit arbeidersmilieus en uit de middelbare en hogere milieus worden door hem verklaard vanuit een verschil in regels die leerlingen toepassen in hun talig handelen. Deze regels zijn situationeel bepaald. Mensen raken vertrouwd met regels, eigenen zich deze toe door veelvuldig in situaties te verkeren waarin het gebruik van deze bepaalde regels vereist is. Na verloop van tijd kristalliseren regels zich bij individuen uit als min of meer stabiele gedragsreguleringen, zij worden tot een soort tweede natuur. Als wij dus de verschillen in (talig) handelen van mensen willen begrijpen, dan moeten wij een analyse maken van de figuraties en situaties, waarin mensen participeren, resp. geparticipeerd hebben. Wij moeten de regels zien te expliciteren die het gedrag van mensen in die situaties reguleren. De typering van verschillende gezinsk konteksten als socialiserende instanties in termen van positioneel en personeel (vgl. Bernstein, 1971, p. 152 e.v.) is dan een eerste poging van Bernstein om situatie-afhankelijke regels op het spoor te komen. In latere analyses vindt een verdieping plaats door de introductie van het criterium 'grensafbakening' (boundary maintenance), wat staat voor de mate van afgrenzing van sociale elementen ten opzichte van elkaar. Wanneer er een sterke scheiding tussen elementen bestaat (bijvoorbeeld tussen sociale posities in gezin of school, tussen kennisgebieden in een samenleving en school, tussen bevoegdheden, etc.) dan zijn regels expliciet en voor iedereen zichtbaar, resp. herkenbaar. De hiërarchische structuur van het relatienetwerk en de daarmee corresponderende afhankelijkheidsrelaties creëren een kontekst, waarin het gedrag dat 'geleerd' wordt sterk kontekstafhankelijk is. Een gevolg daarvan is, dat bijvoorbeeld in het taalgebruik de noodzaak wegvalt om telkens die kontekst te expliciteren, hij is immers voor iedere participant herkenbaar. Dat komt onder meer tot uitdrukking in het veelvuldig gebruik van het persoonlijk voornaamwoord 'wij'.

In die konteksten waarin geen of nauwelijks een scheiding tussen elementen optreedt, is sprake van ambigue relaties. Regels zijn niet of nauwelijks geëxpliciteerd wat voor het individu de noodzaak met zich brengt om op zoek te gaan naar die regels. De meerduidigheid van relaties leidt tot een regel-ontdekkend gedrag waarmee telkens de relatie gelegd wordt tussen (gewenst) gedrag en de kontekst om te achterhalen om welke regels het in die situatie gaat. Dit ontdekkingsproces vindt meestal intuïtief plaats en is zeker niet in eerste instantie een bewuste strategie. Deze meer persoonsgerichte kontekst maakt het expliciteren van betekenisstructuren in relatie tot het onderwerp van gesprek in het taalgebruik noodzakelijk. Hier zal dan eerder in termen van 'ik', dan van 'wij' gesproken worden.

De regulering van gezinssituaties in termen van sterke en zwakkere grensafbakening is een gevolg van de inbedding in grotere maatschappelijke verbanden of figuraties. Zo legt Bernstein in toenemende mate de relatie met de aard van de productieverhoudingen, waarin een groot deel van de werkende bevolking in ondergeschikte posities binnen hiërarchische relaties verkeert (Bernstein, 1982). De regels die daar het gedrag reguleren worden tot een soort 'tweede' natuur, die vervolgens ook in de gezinssituatie een regulerende rol gaan spelen.

Op vergelijkbare wijze werken Bowles & Gintis de relatie tussen het arbeidssysteem en het onderwijssysteem uit. Het correspondentie-principe dat zij introduceren, geeft de overeenkomst aan van regels die de relaties op de werkplek reguleren

met die, welke in schoolse situaties werkzaam zijn. Hun stelling is, dat de gezagsrelaties tussen schoolleiding en leerkrachten, leerkrachten en leerlingen, leerlingen onderling en leerlingen en hun werk de hiërarchische (ver)deling van de arbeid die de werksituatie structureert, repliceren (Bowles & Gintis, o.c., p. 12). De kwalifikaties die leerlingen op de verschillende onderwijsnivo's verwerven corresponderen met de behoeften van het arbeidssysteem aan funktienivo-specifieke kwalifikaties. De differentiatie in kwalifikaties geschiedt in termen van de mate waarin relevante normen worden geïnternaliseerd, waarmee een bepaalde mate van zelfstandigheid op de werkplek correspondeert.

Ook bij Bourdieu & Passeron (1977) komen we een vergelijkbare notie tegen, waar zij stellen dat de universitaire opgeleiden bij uitstek de dragers zijn van het op individuele prestatie-leest geschoeide onderwijsstelsel, doordat zij de normen van dat stelsel het best geïnternaliseerd hebben.

De hier genoemde auteurs gaan meer of minder expliciet uit van de notie van sociaal handelen als regelgeleid handelen. Hoewel het over het algemeen redelijk abstracte analyses zijn, leveren zij steun op voor de hier verdedigde opstelling.

In het vervolg van dit hoofdstuk zal ik proberen de vruchtbaarheid van deze aanpak aan te tonen. Zoals gezegd, doe ik dat aan de hand van een drietal uitwerkingen van macht, etiketteren en schoolse regels.

Eerste uitwerking: over macht

De achilleshiel van het maatschappelijk ongelijkheidsmodel en vergelijkbare modellen is de interpretatie van de relatie tussen de maatschappelijke verhoudingen waarin en waardoor onderwijs funktioneert en het schoolse selectieproces in termen van de reproductiefunktie. Het probleem waar ik me hier mee bezig wil houden, is dat van de mechanismen en processen die de maatschappelijke bepaaldheid van het schoolse selectieproces reguleren. Mijn stelling is, dat een nadere analyse van het verschijnsel macht dit probleem kan verhelderen.

Een definitie

Binnen de sociologie is het gebruikelijk om macht in navolging van Weber te definiëren als

• • •

"() de mogelijkheid om in een sociale relatie de eigen wil ook bij tegenwerking door te zetten, ongeacht waarop die mogelijkheid berust"

(vgl. Weber, 1960, p. 42)

• • •

Deze definitie gebruik ik als een begin- en oriëntatiepunt. Kennelijk gaat het bij macht om het beïnvloeden van het handelen van een ander tegen diens of haar wil in. Macht is dus een relationeel fenomeen, en vindt zijn ontstaansbasis in het feit dat de mens een sociaal wezen is, die voor de bevrediging van zijn behoeften op anderen is aangewezen (Hoefnagels, 1983) en daartoe relaties met anderen aangaat, dat wil zeggen in zijn gedrag sociale regels volgt. Deze fundamentele afhankelijkheid van anderen is in de loop van de geschiedenis toegenomen. ging het vroeger enkel om de primaire groep, tegenwoordig is er sprake van een mondiaal stelsel van afhankelijkheidsrelaties, die tevens als machtsrelatie geïnterpreteerd kunnen moeten worden.

Het complexer worden van de maatschappelijke verhoudingen impliceert dat de maatschappij als geheel in toenemende mate georganiseerd raakt. Het proces van verstatelijking van verzorgingsarrangementen is daar een voorbeeld van, meer algemeen de toegenomen regulerende rol die de staat in het maatschappelijk productie- en reproductieproces is gaan vervullen. Processen die zich aanvankelijk binnen groepen en organisaties voltrokken, krijgen nu een veel ruimer werkingsveld. Ik doel hier op processen als gezagsuitoefening, disciplineren en bureaucrati-

sering, maar ook op probleemoplossingsstrategieën die een ruimere verspreiding krijgen. Weber heeft zich tegen de achtergrond van de Duitse eenwording vorige eeuw en het zich ontwikkelende kapitalisme vooral gericht op de analyse van besluitvormingsprocessen zoals die zich in organisaties voltrokken. De analyse van macht in organisaties wordt door Weber toegespitst op *autoriteit* (of gezag), omdat macht een te algemeen begrip zou zijn. Onder autoriteit wordt verstaan

• • •
 “(. . .) de mogelijkheid om voor een bevel bij bepaalde personen gehoor (zaamheid) te vinden.”
 (Weber, o.c., p. 42)
 • • •

Gehoor (zaamheid) is afhankelijk van de *legitimatie* van machtsaanspraken. Parsons (1951) sluit hierbij aan door macht, autoriteit en legitimatie te koppelen aan *consensus* over na te streven kollektieve doeleinden. Wanneer men niet uitgaat van een centraal gedeeld waardenstelsel, maar van met elkaar konfliktierende en concurrerende waardensystemen, dan zullen macht, autoriteit en legitimatie in het teken van konflikt en strijd opgevat moeten worden. In een betoog over de wisselwerking van machtsrelaties heeft Dunning (1977) er op gewezen, dat Weber macht en autoriteit dichotoom konseptualiseert. Vragen van legitimiteit van machtsaanspraken kunnen niet afdoende beantwoord worden wanneer de machtsbalans in een relatiernetwerk buiten beschouwing blijft:

• • •
 “(. . .) authority - in the sence of ‘legitimate power’ - is not separate and distinct from the phenomenon of power more generally but contingent upon the socially patterned distribution of the latter.”
 (Dunning, o.c., p. 253)
 • • •

Bij deze laatste opvatting sluit Steven Lukes (1974) aan in zijn kritiek op een aantal machtstheorieën. Hij verwijt de aanhangers van de ‘liberale’ opvatting dat zij zich uitsluitend richten op besluitvormingsprocessen waar sprake is van een waarneembaar konflikt van (subjektieve) belangen. Het betreft vooral politieke voorkeuren en participatie van mensen die hun eigen belang nastreven. De ‘reformistische’ opvatting van macht is omvattender, omdat daar de behaviouristische beperking tot waarneembaar gedrag enigszins wordt gerelativeerd. Ook in het voorkomen van beslissingen over potentiële onderwerpen waarover een belangenkonflikt bestaat, komt macht tot uitdrukking. In deze opvatting staat centraal het idee van de ongelijke waardering van belangen van mensen door het politieke systeem. De ‘radikale’ machtsopvatting die Lukes wenst te verdedigen benadrukt dat

• • •
 “(. . .) men’s wants may themselves be a product of a system which works against their interests, and, in such cases, relates the latter to what they would want and prefer, were they able to make the choice.”
 (Lukes, 1974, p. 34)
 • • •

Lukes kritiseert vooral het methodologisch-individualisme van beide eerste opvattingen en via deze ook Weber, waar de individuele wilsakt centraal staat. Macht moet volgens hem veel meer gezien worden als een functie van

• • •
 “(. . .) collective forces and social arrangements . . . ”
 (Lukes, o.c., p. 22)
 • • •

Hij refereert hierbij aan de veel geciteerde uitspraak van Marx, dat mensen weliswaar geschiedenis maken, maar niet altijd met bewustzijn (Marx, 1954). Bovendien moet macht niet uitsluitend gekoppeld worden aan konflikt. Autoriteit en manipulatie zijn ook machtsvormen, maar veronderstellen geen konflikt.

• • •
 “Indeed, is it not the supreme exercise of power to get another or others to have the desires you want them to have - that is, to secure their compliance by controlling there thoughts and desires?”
 (Lukes, o.c., p. 23)
 • • •

Hoewel macht het handelen van mensen beïnvloedt, is macht niet identiek aan invloed. Bij macht gaat het om dwang, soms ook geweld. Immers, op tal van manieren beïnvloeden mensen elkaar, zonder dat er van macht, zoals gedefinieerd, sprake hoeft te zijn.

In schema gebracht levert dat de volgende samenvatting op:

Konfliktierende belangen		Geen belangenkonflikt	
Macht	Waarneembaar	Latent	
	Dwang Geweld		
		Manipulatie	Aanzetten Aanmoedigen Verleiden etc.
A U T O R I T E I T			

(gebaseerd op Lukes, o.c., p. 32)

Macht en strukturele determinatie

Een interessante verbreding en verdieping van de gedachten-gang is mogelijk door macht af te grenzen van wat wel genoemd wordt ‘strukturele determinatie’. Dat lijkt noodzakelijk, omdat - zoals hierboven is beschreven - Lukes macht vooral in functie ziet van kollektieve krachten en sociale arrangementen. Immers, de maatschappij opgevat als een (wankel) geheel van maatschappelijke verhoudingen en relaties bepaalt in belangrijke mate het gedrag en handelen van mensen, zonder dat zij zich daar bewust van hoeven te zijn. Maatschappelijke verhoudingen en relaties reguleren het gedrag van mensen door handelingsmogelijkheden in te perken en mogelijk te maken. Maar dat wil niet zeggen, dat mensen willoos aan een externe macht zijn overgeleverd. Het belang van het maken van een onderscheid tussen macht en strukturele determinatie geeft Lukes als volgt aan (o.c., p. 55):

• • •
 “My claim (. . .) is that to identify a given process as an ‘exercise of power’, rather than as a case of structural determination, is to assume that it is in the exerciser’s or exercisers’ power to act differently.”
 • • •

Het anders kunnen handelen is dan het criterium om te bepalen wanneer er van macht of van strukturele determinatie sprake is. Het blijft evenwel steeds de vraag waar precies strukturele determinatie in macht overgaat, en omgekeerd. In elke analyse zal dat zorgvuldig bepaald moeten worden. Een toespitsing kunnen wij maken, wanneer wij explicieter de notie regelgeleid gedrag hierbij betrekken. Strukturele determinatie is dan niets anders dan het geheel van regels die een aktor heeft leren toepassen en die hij of zij al of niet vrijelijk kan toepassen (= sociale struktuur). Van macht is dan sprake wanneer er een of meerdere

(konflikterende) regels in het geding zijn waaruit de aktor had kunnen kiezen, wanneer hij of zij vrij was in zijn of haar keuze. Het heeft dus met bewustzijn van (alternatieve) regels te maken en met onderdrukking van aktors wensen.

Macht en discipline

Het probleem dat hier wordt aangesneden is een van de centrale problemen van de sociologie, namelijk de relatie tussen handelen en structuur of tussen vrijheid en orde (Thurlings, 1977). Menselijk handelen in complexe maatschappelijke verhoudingen wordt steeds meer aan regels gebonden, terwille van de orde wordt een stukje vrijheid ingeleverd. De toenemende organisatie van de maatschappij betekent dat de ruimte voor het individuele handelen wordt ingeperkt. Disciplineren is bij uitstek het middel om dat te bewerkstelligen. Of zoals Weber het zegt:

• • •
"Van alle krachten welke het individuele handelen terugdringen is (...) de meest onstuitbare macht, de rationele discipline. (...) Discipline is materieel niets anders dan de consequent gerationaliseerde, dat wil zeggen stelselmatig ingeprinte, nauwgezette en elke eigen kritiek onvoorwaardelijk opzij zettende uitvoering van een ontvangen bevel, en de voortdurende innerlijke gerichtheid uitsluitend op dit doel."
(Weber, 1972, p. 88)

• • •
Een beknopte omschrijving van discipline luidt:

• • •
"Discipline is de automatische en prompte uitvoering van gewenst gedrag."
(vgl. Weber, 1960, p. 42)

• • •
Discipline veronderstelt derhalve training, oefening en gehoorzaamheid, en staat in functie van de machtsuitoefening. Anders gezegd, discipline(ring) is een machtsinstrument. Deze omschrijving van discipline, vooral ook in relatie tot macht, verdient een nadere uitwerking, gezien het belang van discipline(ring) voor de analyse van onderwijsprocessen. Maar eerst nog een relativerende opmerking over de zojuist gegeven definitie. Ongetwijfeld zullen er mensen zijn die menen dat discipline(ring) in deze vorm niet meer voorkomt in ons huidige onderwijs. Als openlijke vorm denk ik dat men gelijk heeft, maar of de dieptestructuur van schoolse leerprocessen niet meer op deze manier georganiseerd is, waag ik te betwijfelen (vergelyk in dit verband het artikel van Bernstein over zichtbare en onzichtbare pedagogiek (Bernstein, 1975)).

De uitwerking van discipline(ring) spitst zich toe op de relatie met handelen, structuur en macht. Macht manifesteert zich behalve via sociale structuren vooral ook in alledaagse interactieprocessen tussen mensen. De structuurkant van de macht komt in het onderwijs bijvoorbeeld tot uitdrukking in de wijze waarop dominante groepen in de maatschappij hun definities over wat nuttige kennis is om onderwezen te worden en wat een adequate overdrachtsmethode is, aan anderen hebben kunnen opleggen. Het onderwijs zoals wij dat nu kennen is het produkt van machtsprocessen. De procesmatige kant duidt op de disciplineren van leerlingen (en leerkrachten) die in scholen, maar niet alleen daar, plaats vindt om 'gewenst gedrag' te leveren. Disciplineren heeft in mijn redenering in scholen vooral betrekking op de strikte naleving van regels, die zelf niet ter discussie staan. Aan die regels ligt een model van leren en zich gedragen ten grondslag, waaraan het handelen van leerlingen wordt afgemeten. De Franse historicus en filosoof Foucault spreekt in dit verband van de 'macht van de norm' |¹ kortom, discipline is normalisatie:

• • •
"De discipline (...) is een machtsstijl, een wijze waarop deze macht wordt uitgeoefend, en zij omvat een kompleks van instrumenten, technieken, werkwijzen, toepassingsvelden en doelwitten; zij is een 'fysika' of 'anatomie' van de macht, een technologie."
(Foucault, 1979, geciteerd bij: Lambrechts, 1982, p. 133)

• • •
Discipline(ring) is daarmee een vorm van sociale controle, waarvan de belangrijkste functies zijn

1. de verdeling van 'lichamen' over tijd en ruimte, en
2. het opwekken en controleren van gegeven krachten om een efficiënte machine te krijgen (bijvoorbeeld de soldaat, de lopende-band arbeider, de huisvrouw, etc.).

Als zodanig creëert discipline 'individuele'; kwaliteiten worden ontwikkeld ter vervulling van specifieke functies. De 'vormloze' massa wordt omgevormd tot een verzameling van 'individuele', die functies kunnen vervullen. Discipline(ring) is dus ook een productieve kracht.

De analyse van Foucault over macht en discipline geeft ons een vrij gedetailleerd inzicht in de wijze waarop disciplineren in de alledaagse praktijk werkt. Vooral zijn uitwerking van disciplinaire technieken en -instrumenten is voor de hier ontwikkelde gedachtengang van belang.

Disciplinaire technieken

Een belangrijk mechanisme van discipline is *signaliseren*, dat is het door middel van een signaal aangeven van begin, verloop en einde van de gewenste activiteit en van de gewenste positie (zowel van dingen als van personen). Signaliseren verwijst naar regels die in een situatie of figuratie gelden. Het dagelijks leven staat bij wijze van spreken bol van dit soort signalen: in school is de bel een bekend signaal om begin en einde van lessen aan te kondigen, binnen schoolklassen hanteren leerkrachten verschillende signalen om de leerlingen te sturen (zie hoofdstukken 6 en 7); maar ook buiten school worden wij voortdurend gekonfronteerd met allerlei signalen die ons handelen reguleren. Mensen leren een 'code' (samenstel van sociale regels (vgl. Bernstein, 1971, 1975)) op basis waarvan (direct) gehandeld wordt, zoals verlangd.

• • •
Volgens Foucault kunnen er vier technieken en daarmee corresponderende identiteiten van discipline worden onderscheiden:

1. een *cellulaire*, dat wil zeggen dat mensen op een bepaalde wijze verdeeld worden over de ruimte (bijvoorbeeld in fabrieken, gevangenissen, hospitalen etc.);
2. een *organische*, dat wil zeggen dat activiteiten afzonderlijk gekodeerd worden en als gevolg daarvan bewegingen voorschrijven;
3. een *genetische*, dat wil zeggen dat activiteiten opeenvolgend in de tijd georganiseerd worden, hetgeen oefening vereist;
4. een *combinatorische techniek*, waarin de verschillende krachten worden samengevoegd. Deze techniek creëert taken wat Foucault als hoogste vorm van disciplinaire praktijk opvat.

• • •
Deze vier technieken zijn zonder al te veel moeite in scholen terug te vinden. De verdeling van leerlingen over de ruimte 'school' is een continu proces zowel binnen scholen als daar tussen. In die verdeling komt macht tot uitdrukking, of zoals Foucault het uitdrukt, worden er 'machtsstabellen' gekonstrueerd. Een goed voorbeeld is dat van de verdeling van (vooral: geestes-) 'zieke' mensen; wij hebben voor deze mensen speciale huizen ingericht liefst zover mogelijk verwijderd van plaatsen waar de meeste mensen verkeren. Op basis van bepaalde normen voor 'gezond' geestelijk functioneren worden mensen als ziek gedefinieerd en vervolgens verplaatst naar dat deel van de

beschikbare ruimte die voor hen is gereserveerd. Van macht is hier sprake, omdat vaak een dergelijke handelwijze in gaat tegen de wil van de betrokkenen. Zo kun je voor onderwijs zeggen, dat op basis van de maatschappelijke definitie van 'het moeten leren' via de leerplicht een situatie gecreëerd wordt waarin kinderen gedwongen worden gedurende minstens 10 jaren in scholen te verkeren. Afhankelijk van de wijze waarop zij zich schikken in hun 'lot' worden zij binnen scholen en schoolklassen verdeeld over verschillende groepen, en later in het voortgezet- en hoger onderwijs over verschillende schooltypen.

De kodering van activiteiten als disciplinaire techniek is een gevolg van een toenemende funktionele differentiatie, die voor een deel parallel loopt met de industriële ontwikkeling in kapitalistische maatschappijformaties. De uitvinding van de machine maakt het mogelijk, en onder kapitalistische verhoudingen noodzakelijk, dat ook arbeid in afzonderlijke delen uiteengelegd gaat worden en dat deze op een voorgeschreven wijze wordt verricht. Het is niet moeilijk om in het onderwijs deze disciplinaire techniek terug te vinden. Het leren als proces is zelf (wetenschappelijk) gekodeerd.

De ordening in de tijd van de verschillende activiteiten is misschien wel het belangrijkste gegeven in scholen. Leerprocessen zijn cumulatief van aard en verlopen van eenvoudig tot kompleks, althans volgens bepaalde leertheorieën (vgl. Piaget, 1973). Oefenen is bij deze disciplinaire techniek het wachtwoord.

Het samenvoegen van krachten, zoals hiervoor afzonderlijk besproken, is als het ware de spil van de didaktiek. Door verdeling van leerlingen over de leerruimte, door kodering van activiteiten en vooral ook door oefening wordt het leerdoel nagestreefd. Didaktiek is dan de taktiek om leren als disciplineren met een zo hoog mogelijk rendement te laten plaatsvinden. In deze zin zijn de menswetenschappen ook produktiefaktor, namelijk voorzover zij een toenemende disciplineren mogelijk maken.

Disciplinaire instrumenten

Foucault onderscheidt een drietal disciplinaire instrumenten: hiërarchisch toezicht, normaliserende sanktie en onderzoek.

Hiërarchisch toezicht funktioneert middels een netwerk van verhoudingen die zowel 'van boven naar beneden' lopen, maar ook van onder naar boven en in zijwaartse richting (Lambrechts, o.c., p. 126). Het toezicht als vorm van sociale controle is bijvoorbeeld architectonisch vertaald in de plaats waar en de wijze waarop toezicht wordt uitgeoefend. Zo is het kantoor 'boven' in de fabriekshal een funktionele plaats om toezicht uit te oefenen, of de verhoging vooraan in de klas waar de leerkracht (vroeger) zat. Foucault beschrijft in dit verband de overgang van twee verschillende vormen van disciplineren, waarbij de 'uitzonderingsdiscipline' (het uitsluiten en uitbannen van het kwaad in gesloten instellingen) vervangen wordt door 'algeheel toezicht' (het vermaatschappelijken van de discipline).

Deze ontwikkeling in disciplineringsvormen is het gevolg van een algemene maatschappelijke ontwikkeling die door Elias getypeerd wordt als een ontwikkeling van 'Fremdzwang' tot 'Selbstzwang' (Elias, 1969, II, p. 316 e.v.). Het maatschappelijk differentiatieproces ('civilisatie'), het steeds kompleksere worden van het geheel van maatschappelijke verhoudingen maakt het noodzakelijk dat mensen hun gedrag in toenemende mate zelf gaan reguleren. Uiterlijke gedragsregulering verdwijnt niet, maar verandert van functie. Was fysieke strafvoltrekking eerst de uiterlijke gedragsregulering par excellence, tegenwoordig is er een soort administratieve vorm voor in de plaats gekomen. Vergelijk de rol van bijvoorbeeld de (verkeers-)politie:

• • •

"(. . .) diese äussere Regulierung ist von Grund auf darauf abgestimmt, dass jeder Einzelne sein Verhalten entsprechend den Notwendigkeiten dieser Verflechtung (kompleks geheel van

maatschappelijke verhoudingen en relaties, pk) aufs genaueste selbst reguliert."

(Elias, o.c., p. 318)

• • •

De huidige maatschappij verlangt een heel andere modellering van mensen dan vroeger. Het grootste gevaar voor komplekse maatschappijen is niet zo zeer een vijand van buiten, maar een bedreiging van binnen uit, bijvoorbeeld omdat iemand de controle over zichzelf verliest. Daardoor kan het wankele evenwicht verstoord worden, met alle gevaren van dien.

Parallel met het proces van voortdurende differentiatie van maatschappelijke functies verloopt de ontwikkeling van een stabiel centraal, regulerend orgaan, i.c. de staat. De staat verkrijgt meer en meer het monopolie van de legitieme geweldstoepassing. Voor de overgang van 'Fremdzwang' naar 'Selbstzwang' is dat een belangrijk gegeven:

• • •

"*Erst mit der Ausbildung solcher stabiler Monopolinstitute stellt sich jene gesellschaftliche Prägeapparaten her, die der Einzelnen von klein an ein beständiges und genau geregeltes An-sich-Halten gewöhnt; erst im Zusammenhang mit ihr bildet sich in den Individuum eine stabilere, zum guten Teil automatisch arbeitende Selbstkontrollapparatur.*"

(Elias, o.c., p. 330)

• • •

Ook Foucault wijst op het proces van 'verstatelijking' van disciplinaire mechanismen. Ook bij hem is de politie een voorbeeld: hoewel staatsapparaat neemt de politie disciplinaire en disciplinerende functies op zich die niet tot haar positie als staatsapparaat te herleiden zijn. De politie is de

• • •

"(. . .) onzichtbare blik die het maatschappelijk leven tot waarnemingsveld heeft."

(Foucault, in. Lambrechts, o.c., p. 132)

• • •

Het ontstaan van onderwijs als aparte maatschappelijke institutie moet begrepen worden in het kader van de ontwikkeling van een steeds duidelijker wordende zelfcontrole en discipline. Zo is, bijvoorbeeld, de ontwikkeling van het volksonderwijs bij uitstek het gevolg van een door heersende klassen gevoelde behoefte aan disciplineren van het 'gewone volk'. Maar ook in de hiërarchisering van de verschillende schooltypen en de daarmee geïmpliceerde hiërarchisering van kennis en kunde is deze ontwikkeling tot zelfcontrole terug te vinden (vgl. ook Bowles & Gintis in dit verband, zie p. 15)

Normaliserende sanktie: met het ontstaan van de macht van de Norm is ook een bepaalde manier van straffen geïntroduceerd, de normaliserende sanktie. Op basis van een verfijnd stelsel van voorschriften en verbodsbepalingen wordt de macht van de norm geïnstalleerd. De regelgeving op het terrein van het onderwijs laat aan duidelijkheid niets te wensen over, niet alleen die van de staat, maar ook die van de bevoegde gezagen, schoolleiding en leerkrachten. Van dit hele systeem van regels wordt naleving vereist middels sankties die als disciplinaire straf tot functie hebben om afwijkingen te voorkomen, resp. in te perken.

• • •

"*The perpetual penalty that traverses all pointes and supervises every instant in the disciplinary institutions compares, differentiates, hierarchizes, homogenizes, excludes. In short, it normalizes. (. . .) The Normal is established as a principle of coercion in teaching with the introduction of a standardized education and the establishment of the ecoles normales (teachers training colleges); it is established in the effect to organize a national medical*

profession and a hospital system capable of operating general norms of health; it is established in the standardization of individual processes and products (. . .). Like surveillance and with it, normalization becomes one of the great instruments of power at the end of the classical age. For the mark that once indicated status, privilege and affiliation were increasingly replaced - or at least supplemented - by a whole range of degrees of normality indicating membership of a homogeneous social body but also playing a part in classification, hierarchization and the distribution of rank."

(Foucault, 1979, p. 183/184)

• • •

Met het tot macht verheffen van de norm ontstaat er een proces van homogeniseren, dat tegelijkertijd ook een individualisering veronderstelt doordat het de mogelijkheid creëert verschillen tussen individuen te meten, nivo's vast te stellen, specialiteiten te fixeren en de verschillen nuttig te gebruiken door ze met elkaar te combineren. Deze vorm van disciplineren is op tal van terreinen te ontdekken. Het is een vanzelfsprekende manier geworden om 'methodisch' met de werkelijkheid om te gaan. Het impliciete model waar in het onderzoek naar schoolloopbanen veelal van wordt uitgegaan (zie vorige hoofdstuk) is daarvan een goede illustratie. Basis is een normatief, lineair model waarvan de afwijkingen worden vastgesteld en waaraan 'distributieve' beleidsimplicaties worden verbonden. Het gaat om een andere verdeling van categorieën leerlingen over de verschillende typen van voortgezet onderwijs, resp. beroepsposities die meer in overeenstemming is met het gewenste ideaalbeeld.

Onderzoek: het methodisch met de werkelijkheid omgaan, refereert aan het zich tot produktieve kracht ontwikkelen van de wetenschap. Volgens Foucault worden de technieken van het hiërarchisch toezicht en van de normaliserende sanktie in het onderzoek gekombineerd, waardoor individuen *zichtbaar* gemaakt worden om vervolgens gedifferentieerd en gesanktionneerd te kunnen worden. Foucault vestigt hier de aandacht op het samenvallen van verhoudingen van macht en kennis. De ontwikkeling van de menswetenschappen moet ook tegen deze achtergrond geïnterpreteerd worden. Het (diagnostisch) onderzoek maakt zichbaar wat tot nu toe verborgen bleef en maakt het toegankelijk voor 'bewerking'. Onderzoek als disciplinair instrument is gericht op zichtbaarheid, op dokumentatie en creëert 'gevallen' of individuen, die beschreven, gewogen, gemeten en met andere(n) vergeleken kunnen worden. Discipline als machtsinstrument is productief doordat het met de kennis ervan de werkelijkheid produceert.

• • •

Vanuit dit perspectief op onderzoek als disciplinair instrument is het interessant om de rol die bijvoorbeeld de onderwijswetenschappen spelen in het ongelijkheidsdebat nader te bekijken. Ik zal dat hier niet uitvoerig doen, wel is een eerste verkenning mogelijk om de vruchtbaarheid van een dergelijk perspectief te illustreren. Laat ik als kontekst gebruiken de deficiet-differentie controverse, zoals die zich binnen de sociale wetenschappen en de socio-linguïstiek heeft ontwikkeld. Het kernpunt van deze controverse vormt de verklaring die gegeven wordt van de geringere schoolprestaties van arbeiderskinderen en kinderen van etnische minderheidsgroepen.

De deficiet-opvatting produceert een werkelijkheid waarin het arbeiderskind c.s. verschijnt als een kind met 'tekorten', 'achterstanden', e.d., die deels geweten worden aan een gebrekkige educatieve omgeving (vooral het gezin), deels aan een erfelijk bepaalde beperkte begaafdheid. Deze kinderen worden als 'kultureel gedepriveerd' en 'taalarm' (Bereter & Engelmann, 1966), 'leeszwak' (Aarnoutse, 1982) e.d. gedefinieerd. Op basis van deze definities van de werkelijkheid worden 'therapeutische' strategieën ontwikkeld om de kinderen alsnog in overeenstemming met de norm te brengen (vooral via compensatie- en aktiveringsprogramma's, remedial teaching, aangepa-

ste leesmethode e.d.). De kritiek op deze opvatting richt zich vooral op de aanpassing van de norm, die in het onderwijs heerst en die als klassenspecifiek wordt gezien (vgl. Brands, 1973; Matthijssen, 1975; Labou, 1972; Ginsburg, 1972, e.a.).

Daartegenover wordt de differentie-opvatting gesteld, waarin het anders-zijn van leerlingen als werkelijkheid geponeerd wordt. Het niet voldoen aan de norm duidt minder op een tekort of achterstand, maar eerder op het andere karakter van (de ontwikkeling, de cultuur, het taalgebruik, etc. van) bepaalde categorieën kinderen. Dit anders-zijn verwijst naar het bestaan van verschillende sub-kulturen waarin zingevingsprocessen inhoudelijk verschillend gestructureerd zijn en uitdrukking zijn van de onderscheiden positie die leden van een sub-kultuur in het maatschappelijk produktie- en reproductieproces innemen. Anders gezegd, de sociale regels die men toepast in verschillende situaties verschillen omdat de materiële en historische omstandigheden anders zijn. Vooral de oriëntatie op de mate van directheid van de behoeftebevrediging blijkt uit allerlei onderzoek een belangrijke dimensie te zijn waarop subkulturen van elkaar verschillen (vgl. Kohn, 1969; Baudelot & Establet, 1971; Abrahams & Sommerkorn, 1973; e.a.). Dit verschil in oriëntatie is uitdrukking van de reële mogelijkheden die maatschappelijke groeperingen hebben om hun doeleinden te realiseren. De lange-termijn oriëntatie die in het onderwijs verondersteld wordt (maar niet alleen daar) is voor leerlingen uit de arbeidersklasse als groep niet functioneel, omdat de maatschappelijke realiteit hen leert dat hogere vormen van voortgezet onderwijs en het daarop aansluitende hoger onderwijs niet voor hen bestemd is. De regel van de lange-termijn oriëntatie onthult zich als klassenspecifiek, omdat hij onderdeel uitmaakt van de sub-kultuur van de dominante maatschappelijke groeperingen.

• • •

Elias en Foucault hebben in hun analyses laten zien, dat de invoering van regels doorgaans van boven naar beneden loopt; dat wil zeggen, dat dominante groeperingen hun definitie van de situatie opleggen aan de onderdrukte groeperingen via het recht (van de sterkste) en de daarop geënte (formele) regelgeving. Het beeld van het 'standenonderwijs' uit de 19de eeuw geeft dat onduidelijk aan, voor iedere stand was er een apart soort onderwijs (vgl. Idenburg, 1964; Vervoort, 1975; Matthijssen, 1982). Daarmee samenhangend is het onderscheid tussen algemeen vormend en beroepsonderwijs ook uitdrukking van dezelfde krachtsverhoudingen in die tijd. Een ander voorbeeld betreft de verschuiving in maatschappelijke oriëntatie die het bekende Eton-college heeft doorgemaakt sinds zijn oprichting in de 18de eeuw (vgl. Dunning, o.c.). Statutair was Eton aanvankelijk gericht op de armste klassen, maar door toevloed van kinderen van de aristokratie en de hogere burgerij veranderde het 'sociale klimaat' binnen de school, en dus ook de machtsbasis van leerkrachten.³

Disciplineren en socialisatie als functie van onderwijs

Vervoort heeft in een analyse van functies die het onderwijs in de loop der tijd vervulde, betoogd dat het volksonderwijs in de vroegkapitalistische 19de eeuwse Nederlandse maatschappij disciplineren beoogde. Doelstelling was rust en orde in de samenleving te garanderen en het ongelijkheidssysteem te consolideren. Onder invloed van vooral economische veranderingen heeft het onderwijs andere functies te vervullen gekregen: via mobiliteitsinstrument tot selectie- en allokatiefunctie (Vervoort, 1973, p. 30 e.v.). Het is nog maar de vraag of de ontwikkeling in functies (die aan onderwijs worden toegekend) ook betekent, dat oude functies niet meer vervuld worden en vervangen zijn door andere. De actuele discussie over de reproductiefunctie van het onderwijs (vgl. Soutendijk, 1981 en Van der Kley, 1981; Dronkers, 1980, 1982; Harbers & Van Hasselt, 1980; Leune, 1980 en Meyers & Wesselingh, 1983) is daarvan een goede illustratie. Op basis van empirische gegevens wordt ge-

pogd duidelijk te krijgen binnen welke kondities onderwijs een reproductie- en een emancipatiefunctie vervult.

• • •

Belangrijk geschilpunt is de waardering van de empirisch (via o.a. padanalyse) te constateren veranderingen die zich in het schoolloopbaan proces voordoen in de tijd. Zo nemen bijvoorbeeld, meisjes meer deel aan hogere vormen van voortgezet onderwijs en deze verandering begint al voor de mammoet-wet (Dronkers, 1982). Eveneens zou het achterblijven van leerlingen uit plattelandssituaties minder zijn geworden. Echter, ondanks deze veranderingen blijft de verdeling van kwalitatief verschillende loopbanen over de verschillende sociale beroepsgroepen nagenoeg ongewijzigd. Dronkers verwijt de aanhangers van de reproductietheorie dat zij slechts een zeer globale theorie hanteren, die bovendien uitgaat van een input-output model waarin geen plaats is voor het beschrijven van het proces waardoor de loopbaan vorm krijgt.

Daar is tegenover te stellen, dat de betrouwbaarheid van de empirische resultaten waar Dronkers zich op beroept niet altijd even groot is. (vgl. Peschar, 1983) Bovendien zijn de resultaten van onderzoek niet consistent (vgl. de resultaten van de volkstellinggegevens van 1971 in Vliegen & De Jong, 1981; Van der Kley, 1981)

• • •

De lering die wij voorlopig uit deze nog lopende discussie kunnen trekken is, dat:

- de reproductietheorie theoretisch verder uitgewerkt moet worden, waarbij de mogelijkheid van een empirische specificatie in het oog gehouden moet worden. Het in dit hoofdstuk te beschrijven theoretische kader kan hieraan een bijdrage leveren;
- de empirische toetsing c.q. falsifikatie van een theorie aanzienlijk complexer is dan door Dronkers wordt verondersteld;
- het methodologisch-individualisme (vgl. Boudon, 1979) als basis voor theorievorming minder geschikt is dan door Dronkers wordt aangenomen. Het leveren van empirische generalisaties is niet identiek aan theoriekonstruktie;
- de methodologische doordenking en ontwikkeling van geschikte onderzoeksontwerpen meer dient te omvatten dan het gebruik van padanalytische modellen hoe bruikbaar die op zich ook zijn (vgl. Albinski, 1981);
- kortom, het relatieve isolement van theoretici en onderzoekers opgeheven moet worden, en dat met meer inzet dan voorheen gewerkt moet worden aan een synthese.

Een andere konklusie die ik trek uit de ontwikkelde gedachten-gang tot nu toe is, dat met het poneren van de reproductietheorie en de theoretische uitwerking er van tot nu toe (vgl. Wesselingh (red.), 1979; Van der Kley, 1981; Meyers & Wesselingh, 1983), een discussie ontstaan is over de daarmee geproduceerde werkelijkheid.

Als aangenomen mag worden dat het onderwijs z'n reproductiefunctie vervult door middel van het proces van disciplineren, zoals in het voorgaande is betoogd, dan heeft dat een aantal afgeleide processen tot gevolg zoals vergelijkende beoordeling, differentiatie en selectie. Impliciet wordt dat ook uitgedrukt in de binnen de onderwijs-sociologie gangbare omschrijving van het onderwijs als georganiseerde en geprofessionaliseerde socialisatie (vgl. Van Kemendade (red.), 1981; Vervoort, 1975; Wesselingh (red.), 1979). Onder *socialisatie* versta ik ⁵

• • •

"het proces, waarbij de overdracht plaats vindt van culturelementen, die het mogelijk maken zich op adequate wijze te bewegen in die sociale groeperingen welke voor de betrokkenen relevant zijn."

• • •

Bij cultuurelementen moeten wij denken aan normen, waarden,

vaardigheden, maatschappelijke technieken, in het algemeen: regels en/of gedragswijzen waarvan beheersing onontbeerlijk is voor het leven in een complexe samenleving. Bij zich bewegen aan interacteren en communiceren, relaties aanknopen en verhoudingen opbouwen. Socialisatie is dus altijd een 'inlijvingsproces', en vindt plaats in alle interactie, voorzover er nieuwe elementen aanwezig zijn. Dat betekent dat socialisatie gedurende het hele leven plaats vindt en vooral bij wisseling van interactiecontexten.

Socialisatie zo opgevat is bijna identiek aan discipline(ring). In beide omschrijvingen gaat het om het aanleren van 'gewenst gedrag', om het leren toepassen van regels die in figuraties van belang zijn. Wij stoten hier op een interessante relatie, die de moeite waard is om verder uit te werken. In de wetenschappelijke discussie over socialisatie staat centraal de verhouding tussen determinisme en individualiteit (vgl. voor overzicht Klaassen, 1981). Determinisme verwijst dan naar de maatschappelijke bepaaldheid van de persoonlijkheidsontwikkeling waarbij het aksent op aanpassen ligt. Individualiteit benadrukt de actieve rol van het subjeet in de socialisatie, met nadruk op de ontwikkeling van de Ik-identiteit.

De definitie van socialisatie zoals hiervoor gegeven zou geassocieerd kunnen worden met de deterministische opvatting, omdat zo nadrukkelijk het 'inlijvings'-karakter wordt benadrukt. Toch is dat niet juist. In deze definitie is geprobeerd om de verhouding tussen determinisme en individualiteit tot uitdrukking te brengen, zoals voor een sociologische benaderingwijze relevant is. Het gaat, met andere woorden, om een adequatere conceptualisering van de verhouding tussen de individuele en de maatschappelijke component van de persoonlijkheidsontwikkeling. De crux zit in wat onder 'gewenst gedrag' moet worden verstaan. In een structureel-funkionalistische opvatting (vgl. Parsons, 1951) zal dat betrekking hebben op gedrag dat functioneel is voor de instandhouding van het sociaal systeem. Via socialisatie worden daartoe relevante oriëntaties en gedragsdisposities aangeleerd. Deze invulling is voor een deel terecht deterministisch genoemd, namelijk voor zover het subjeet wordt voorgesteld als een passieve ontvanger van externe invloeden. Onterecht, voor zover de creatieve 'maakbaarheid' van het eigen handelen verabsoluteerd wordt.

Wanneer onder 'gewenst gedrag' begrepen wordt het geheel van regels dat nodig is om zich tot een kritisch reflektierend subjeet te ontwikkelen in complexe samenlevingen, dan wordt er in de definitie van socialisatie voldoende ruimte gelaten voor een zich actief tot zijn omgeving verhoudend subjeet, waarbij het resultaat van socialisatieprocessen niet bij voorbaat vaststaat (bijvoorbeeld in de vorm van geslaagd - konform systeemdoelen - of niet geslaagd), maar telkens opnieuw empirisch moet worden vastgesteld. Achter de eerste opvatting gaat een vrij statisch mens- en maatschappijbeeld schuil, terwijl het laatste meer op een dynamische konsept van de maatschappelijke werkelijkheid is gebaseerd.

Ook hier geldt, dat niet abstrakt (= los van de maatschappelijke werkelijkheid) bepaald kan worden of het ene konsept beter is dan het andere. Afgezien van persoonlijke voorkeuren (mens en maatschappij-opvattingen die zelf niet wetenschappelijk gefundeerd hoeven te zijn) is het vooral een kwestie van empirische validering. Dat daarmee 'onjuist' (= ongeldig) gebleken konsepten niet de wereld uit zijn, laat de ontwikkeling van het wetenschappelijk denken zien.

Voor de hier ontwikkelde gedachten-gang heeft dat tot gevolg, dat gepleit wordt voor konkrete analyses van onderwijsprocessen als vormen van maatschappelijk georganiseerde socialisatie. Daarbij moet men wel bedenken, dat wat de sociologische theorievorming van socialisatie genoemd wordt (Klaassen, 1981) in feite weinig *sociologisch* te bieden heeft (tot nu toe), in vergelijking met het kader dat ik hiervoor in hoofdlijnen heb geschetst. Het benoemen van categorieën variabelen die op verschillende 'nivo's' een rol zouden kunnen spelen, is een (veel te beperkte) uiterlijke aanduiding van waar het in een sociologische theorie

over zou moeten gaan. Men krijgt de indruk dat de meeste van het etiket 'sociologisch' voorziene theorie-aanzetten, c.q. benaderingswijzen, socialisatie veel te psychologisch opvatten, waardoor het thematiseren van de 'omgeving' van het proces van de persoonlijkheidsontwikkeling het kind van de rekening dreigt te worden (vgl. Sève, 1975). Gekombineerd met het duidelijk achterblijven van onderzoek vanuit een degelijk sociologisch referentiekader levert dit een aanzienlijk somberder, en in sommige opzichten ernstiger, beeld op dan Klaassen in zijn slothoofdstuk doet voorkomen. In dit verband zijn de kritische kanttekeningen van Brands bij het proefschrift van Klaassen de moeite waard om gelezen te worden (Brands, 1982).

Keren wij terug naar de overeenkomst van socialisatie en disciplineren. In een theorie waarin macht en regelgeleid handelen als uitgangspunt worden genomen, zal socialisatie primair onder het opzicht van disciplineren beschouwd worden. Dat wil zeggen, dat de modellering van het individu gezien wordt als gevolg van een bepaalde ordening van de maatschappelijke werkelijkheid, die bemiddeld wordt door de sociale regels die individuen volgen. Deze ordening is niet stabiel, dat wil zeggen, een konstant proces van macht en tegenmacht van met elkaar wedijverende maatschappelijke groeperingen en klassen, die op basis van hun positie in het maatschappelijk produktie- en reproductieproces bepaalde machtsaanspraken proberen te verzilveren door hun definitie van de situatie, hun regelsysteem als maatschappelijk dominant te poseren.

• • •

De schoolstrijd, met als inzet de financiële gelijkstelling van bijzonder en openbaar onderwijs, en de beslechting daarvan begin deze eeuw eerst via een grondwetwijziging in 1917 (artikel 208), later uitgewerkt in de lageronderwijswet van 1920, is een voorbeeld van de machtsstrijd om en in het onderwijs. De verzuiling van de Nederlandse maatschappij kreeg met deze 'vrede' duidelijker vorm. De strijd om de vormgeving van het beleid met betrekking tot het lager beroepsonderwijs na 1945 (vgl. Meyers, 1983) is een ander voorbeeld. Dit voorbeeld is vooral interessant omdat daaruit blijkt onder welke condities de zuilen zich ook met het beroepsonderwijs zijn gaan bezighouden, namelijk op het moment dat er een uitbreiding van de algemeen vormende vakken op stapel stond. Een derde voorbeeld, tenslotte, betreft de discussie over de middenschool ter vervanging van het kategoriale stelsel van voortgezet onderwijs (vanaf 1975). In vooral de laatste twee voorbeelden komt de discussie tot uitdrukking over de 'konstrukatieve' rol die de staat in de naoorlogse periode is gaan spelen, in contrast met de 'distributieve' rol van voor 1945. Het verzuilde particulier initiatief (met name de koepel-organisaties) verzet zich daartegen, onder andere door initiatieven over te nemen (LBO) of door ze tegen te houden (middenschool), onder verwijzing naar artikel 208.

• • •

Deze voorbeelden dienen slechts als illustratie van en 'smaakmakers' voor (historische) analyses van het onderwijsbeleid vanuit de maatschappelijke ongelijkheidsbenadering, zoals ik die hiervoor tot hiertoe heb pogen uit te werken. Waar het mij in dit hoofdstuk vooral om te doen is, is te laten zien dat vanuit een dergelijk analysekader de sociologische bemoeienis met het onderwijs niet ophoudt bij de muren van de school. Integendeel, juist een analyse van de schoolse socialisatie als machts- en disciplineringsproces waar regels in het geding zijn, is van belang om de maatschappelijke condities van het schoolse selectieproces te achterhalen.

Tweede uitwerking: over etiketteren

Sociaal handelen en sociale structuur, macht en discipline(ring) zijn centrale begrippen voor een theorie over selectie als alledaagsproces. Uit het voorgaande is bovendien duidelijk geworden dat er in het onderwijs normeringen plaatsvinden waaraan

individuele leerlingen gespiegeld worden. Deze paragraaf gaat over hoe dat gebeurt. Een van de boeiendste benaderingswijzen waarmee selectie als alledaags proces te onderzoeken is, levert de 'self-fulfilling prophecy' hypothese. Van origine een sociologische hypothese, waarvan wel eens gezegd is dat het de enige wet is die de sociologie heeft opgeleverd, heeft deze in het onderwonderzoek toch voornamelijk bekendheid gekregen door de sociaal-psychologische onderzoeken gestart door Rosenthal en Jacobson (1968). De kern van dat onderzoek bestond uit de veronderstelling, dat de verwachtingen die leerkrachten hebben van de ontwikkeling van de prestaties van leerlingen door hun gedrag ten opzichte van die leerlingen de verwachting waar maken. De bevestiging van deze veronderstelling in het onderzoek van Rosenthal en Jacobson is later maar ten dele ondersteund door onderzoek door derden uitgevoerd. De tegenstrijdige resultaten maken een kritische doordenking noodzakelijk van kern en werking van de zichzelf waarmakende voorspelling (vgl. Good en Brophy, 1974; Hurn, 1978). Een aanzet daartoe biedt het artikel van Wilkins (1976), dat een sociologische doordenking probeert te leveren.

Het vertrekpunt van Wilkins is de konstatering, dat het konseptuele kader van de zichzelf waarmakende voorspelling te beperkt is uitgewerkt. Het gaat om meer dan alleen maar de konstatering dat verwachtingen vervuld worden. Hij gaat terug naar de bron om van daaruit zicht te krijgen op de mogelijkheden en grenzen van deze hypothese. Thomas (1928, p. 527) heeft als eerste de kern van de zichzelf waarmakende voorspelling geformuleerd met de uitspraak

• • •

"If men define situations as real, they are real in their consequences."

• • •

Merton (1957) legt deze uitspraak zo uit, dat mensen niet alleen, en zelfs niet primair reageren op de objectieve kenmerken van een situatie, maar vaak op de betekenis die deze situatie voor hen heeft.

• • •

"The self-fulfilling prophecy is, in the beginning, a false definition of the situation evoking a new behavior which makes the originally false conception come true."

(Merton, o.c., p. 423)

• • •

Als praktische konsekwentie trekt hij de konklusie, dat de oorspronkelijke verwachting bekritiseerd en veranderd moet worden. Maar omdat het niet uitsluitend, en zeker niet primair, een wilsakt betreft, maar refereert aan een maatschappelijk realiteit dient een wijziging van de situatie plaats te vinden op basis waarvan mensen hun perceptie van die situatie zullen wijzigen en daarmee de zichzelf waarmakende voorspelling.

Hier ligt volgens Wilkins het aangrijpingspunt voor kritiek op een al te individualistische en mechanische opvatting van deze hypothese. Het gaat dan om de inkadering van de perceptie in een maatschappelijk kader. Elke sociologische bijdrage zal zich op dit punt moeten oriënteren. Wilkins bekritiseert Merton vanwege een te exclusieve oriëntatie op het belang van de situatie. Hijzelf wil meer de persoon als uitgangspunt nemen voor veranderingen. Via een nadere uitwerking van de relatie tussen perceptie en situatie probeert hij een adequater sociologisch referentiekader te ontwikkelen. Hij gaat daarbij uit van twee grondposities zoals die op basis van het werk van Merton en hemzelf geformuleerd kunnen worden: de eerste positie thematiseert het belang van de verandering van de situatie voor veranderingen in het gedrag van mensen, de tweede daaraan tegengestelde positie gaat uit van de mogelijkheid van gedragsveranderingen zonder dat daarvoor een wijziging van de situatie noodzakelijk is.

Wilkins probeert vanuit een *praktische optiek* de problematiek van de zichzelf waarmakende voorspelling kritisch te doorlichten. Hij probeert kondities op het spoor te komen waaronder deze voorspelling kan functioneren. Vergelijk zijn reserves ten aanzien van het effect van veranderingen van verwachtingen van leerkrachten op de grotere sociale structuren, onder verwijzing naar Jencks' *Inequality* waaruit zou moeten blijken dat vermindering van kognitieve ongelijkheid nauwelijks effect heeft op de inkomensongelijkheid.

Met de verwijzing naar Jencks in deze kontekst, zonder dat er een kritische opmerking bij dat onderzoek gemaakt wordt, schiet hij tekort om de zichzelf waarmakende voorspelling in sociologische zin uit te werken. Te weinig nog komt hij tot het inzicht, dat het gaat om een veel algemener proces waarin mensen zin verlenen aan hun handelen en al regels volgend hun definitie van de situatie pogen te realiseren.

Een tweetal punten van kritiek lijken mij van belang: de objectivistische manier waarop er over de situatie van handelingen gesproken wordt (de objectieve situatie) en het opvallend afwezig zijn van de notie van regelgeleid handelen en het begrip 'identiteit' als centrale categorie, in het kader waarvan zaken als perceptie en attitudes een meer adequate plaats kunnen krijgen. Ik zal deze kritiek hieronder nader uitwerken.

Het begrip situatie

Stebbins (1975) heeft geprobeerd duidelijkheid te scheppen omtrent het begrip 'definitie van de situatie'. De theorie die hij daarover ontwikkeld heeft centreert zich rond basisbegrippen als objectieve situatie, subjectieve situatie en actie-orientatie. De *objectieve situatie* wordt gevormd door al die dingen die wij min of meer afstandelijk aan een situatie kunnen onderkennen. Bijvoorbeeld, een schoolklas wordt begrensd door vier muren en daarbinnen bevinden zich materiële- (tafels, stoelen, kasten, boeken, e.d.), immateriële- (reglementen, regels, e.d.) en persoonlijke objecten (leerkracht en leerlingen). Je zou kunnen zeggen dat de objectieve situatie het materiële substraat is op basis waarvan individuen kunnen handelen. De *subjectieve situatie* is dan de betekenisvolle rekonstruktie van de bredere sociale omgeving door een aktor, die de basis vormt voor zijn handelen (Stebbins, o.c., p. 8).

Als we er voorlopig met Stebbins vanuit gaan dat handelen van mensen in een situatie plaats vindt op basis van de betekenis die zij aan (delen van) de situatie toekennen, dan kan er alleen maar sprake zijn van een subjectieve situatie in relatie tot het handelen van mensen in een situatie. Het symbolisch bemiddelde karakter van de situatie verdwijnt in de wijze waarop Wilkins over de 'objectieve situatie' spreekt. In feite gaat hij van een vrij mechanistisch mensbeeld uit, waarin de stimulus vrij direct betrokken is op de respons.

Het tweede kritiekpunt hangt hier nauw mee samen. Wilkins presenteert een vrij individualistische bewerking van de zichzelf waarmakende voorspelling. Het gaat bij hem primair om de relatie tussen individu en situatie. Weg valt de notie dat het handelen van mensen symbolisch op elkaar betrokken is. Wat vooral tot uitdrukking komt in het feit dat mensen door regels te volgen samenhangen produceren die door anderen ook als samenhang 'begrepen' kunnen worden. Mensen kennen elkaar bepaalde 'identiteiten' toe afhankelijk van de wijze waarop zij in een situatie regels volgen. Deze identiteiten, waarin tevens de subjectieve definitie van de situatie tot uitdrukking komt, zijn de basis van het handelen van mensen ten opzichte van elkaar. Het symbolisch bemiddelde karakter van de interactie tussen mensen wordt onvoldoende recht gedaan door Wilkins waardoor hij de essentie van de zichzelf waarmakende voorspelling niet adequaat kan vatten.

Ik zal deze twee kritiekpunten proberen verder uit te werken door nader in te gaan op de etiketteringstheorie, die als uitwerking van de notie van regelgeleid handelen in mijn referentiekader een vrij centrale plaats inneemt naast en in samenhang met macht en disciplineren.

• • •

"If one were concerned to know if a particular act was or was not deviant, then nothing would be gained by examining the act per se. Nothing would be gained according to Becker, because the properties with which the act is seemingly endowed are created by the community response to the act."
(Pollner, 1974, p. 29)

• • •

Ook in dit citaat komt het symbolisch bemiddelde karakter van de definitie van de situatie tot uitdrukking, maar dan in relatie tot 'afwijkend gedrag'. Het gaat hierbij niet primair om het regel-overtredende gedrag zelf, maar om *hoe* de groep (waarvan men deel uitmaakt) *definieert* wat als regel-overtredend gedrag gezien moet worden. Pollner wijst er op dat niet alle regel-overtredend gedrag als deviant wordt gekenmerkt en dat niet iedereen die als deviant is gekategoriseerd ook regels heeft overtreden!

Voor onze discussie betekent dit, dat er onderscheid moet worden gemaakt tussen wat Pollner noemt een 'member's model' waarin deviantie opgevat wordt als een eigenschap van de handeling, en een 'outsider's model' waarin een handeling pas als deviant kan worden vastgesteld als gevolg van de reactie van de groep op die handeling. Voor de sociologische theorievorming is dit onderscheid van belang, zoals wij ook al bij De Vries hebben kunnen zien, omdat in veel verhandelingen (over dit onderwerp) onvoldoende de konsekventies van deze twee modellen doordacht worden. Strikt genomen is volgens Pollner alleen het outsiders-model voor de sociologie relevant en wel in die zin, dat de mogelijkhedenvoorwaarden onderzocht moeten worden van het etiketteren van handelingen als afwijkend. De (povere) theorievorming tot nu toe heeft op een weinig eenduidige wijze beide modellen door elkaar gebruikt (vgl. Becker, 1963), waardoor te veel in beschrijvende zin is aangegeven welke groep welk gedrag als deviant hebben getypeerd zonder dat het waarom van een dergelijke etikettering aan bod kon komen.

• • •

"Thus, the labeling process is not merely an intervening process between the 'real' stimulus and its ultimate categorization - as it is regarded under model I (member's model, pk). The labeling process, instead, is regarded as constitutive of deviance."
(Pollner, o.c., p. 36)

• • •

Het gaat er om het etiketteringsproces te onderzoeken op z'n konstitutieve momenten voor afwijkend gedrag. In het hierna volgende zal ik proberen een aantal van deze momenten te formuleren. Om te beginnen geef ik eerst mijn werkdefinitie van etiketteren.

• • •

Etiketteren is het proces waarin door en voor een groep relevante identiteitscategorieën worden gehanteerd om het handelen van anderen te percipiëren en te anticiperen op basis van wat in die groep als gewenst gedrag wordt gezien.

• • •

Een centrale plaats neemt het begrip identiteitscategorie in deze omschrijving in. Daaronder versta ik

• • •

het beeld dat mensen van elkaar en van zichzelf in de tijd vormen op basis van wederzijds handelen.

• • •

De beeldvorming is zelden gebaseerd op alle aspecten van de

persoon, meestal alleen op die aspecten die in een bepaalde institutionele ordening relevant geacht worden. Zo zullen bijvoorbeeld, ouders zich een ander beeld vormen van hun kinderen, dan de leerkrachten op school. De institutioneel bepaalde beeldvorming impliceert dat verschillende identiteitscategorieën in instituties zijn uitgekristalliseerd vanwege hun functionaliteit voor het reguleren van het gedrag van mensen in een institutie. Dat betekent dat in identiteitscategorieën normeringen zijn neergeslagen, regels tot uitdrukking komen, die als operationalisering van deze functionaliteit kunnen worden opgevat. Elke identiteitscategorie zou dan in een soort profiel uiteen te leggen zijn: een 'goede' lasser, leerling, zoon of dochter moet voldoen aan x eigenschappen.

Identiteit is daarmee een sociaal belangrijke categorie, die het mogelijk maakt de complexe sociale werkelijkheid te reduceren tot hanteerbare proporties. Waarbij hanteerbaarheid in twee opzichten van belang is. Er worden 'short hand' typeringen aangeboden waardoor individuele oriëntatieproblemen beperkt worden, en deze typeringen zijn uiterst functioneel voor (delen van) de bestaande maatschappelijke verhoudingen.

• • •

Byvoorbeeld, het snel en nauwkeurig kunnen werken is tegenwoordig een hoog gewaardeerde eigenschap, omdat tijd en efficiency in toenemende mate geld betekenen. Vanuit een kapitalistische economische noodzakelijkheid (omloopsnelheid van het kapitaal verhogen) vindt er een (her) waardering plaats van de functionaliteit van produktief gedrag, dat vervolgens getransformeerd wordt tot een regel waaraan mensen in bepaalde institutionele konteksten moeten voldoen. De mate waarin zij daaraan voldoen bepaalt hun 'waarde' voor die institutie wat tot uitdrukking komt in de hun toegeschreven identiteit. Afhankelijk van de krachtsverhoudingen in een maatschappelijke formatie zullen deze hoog gewaardeerde eigenschappen als (bijvoorbeeld) snelheid en nauwkeurigheid ook doordringen in andere institutionele bereiken, onder andere het onderwijs. Uit dit voorbeeld blijkt al dat het mogelijk (en noodzakelijk) is om etikettering in samenhang met macht en discipline (ring) te zien.

Want met het tot norm worden van snelheid en nauwkeurigheid als nastrevenswaardige eigenschappen zal de disciplinerende ring in het onderwijs daarop ook gericht worden. Wij zien dat bijvoorbeeld, aan de (impliciete) regels die leerkrachten hanteren in hun interactie met leerlingen, vooral in frontaal klassikale settings. Ook op een andere manier kunnen wij het belang van snelheid en nauwkeurigheid als leerdoelen in het onderwijs illustreëren, namelijk aan de hand van een heranalyse van klassikaal af te nemen intelligentietests (vgl. Pinxteren, 1979, in: Wesselingh, o.c., p. 142-156). Uit die analyse blijkt dat de traditionele telling van de scoring op deze tests geen rekening houdt met de foute antwoorden. Betoogd wordt dat het nogal wat uitmaakt of je van de 20 items er 10 af hebt, die allemaal goed zijn, of dat je er 20 af hebt waarvan er maar 10 goed zijn. In de traditionele telling wordt dit verschil niet gehonoreerd, in beide gevallen krijg je dezelfde IQ-score. Het is echter evident dat het om twee verschillende score-patternen gaat: in het eerste geval gaat het om een leerling die zeer nauwkeurig te werk gaat, waarbij de nauwkeurigheid ten koste gaat van de snelheid. In het tweede geval is het juist andersom, de leerling is wel snel, maar zeker niet nauwkeurig wat de kans op fouten doet toenemen. In schema gebracht:

		Nauwkeurigheid	
		wel	niet
Snelheid	wel	1	2
	niet	3	4

Van der Ven (1975) heeft voor het eerste de aandacht op deze alternatieve interpretatie van wat IQ-tests meten gevestigd. In een analyse van een aantal groepstests met tijdslimiet ontdekte hij dat achter de score-patternen van leerlingen twee dimensies schuil gaan, die de snelheid en nauwkeurigheid aangeven waarmee leerlingen de instructie 'om zo snel en nauwkeurig mogelijk te werken' opvolgen. De vraag of deze IQ-tests ook werkelijk alleen maar de snelheid en de nauwkeurigheid meten waarmee leerlingen zich van hun taak kwijten, beantwoordt Van der Ven door na te gaan welke veronderstellingen er aan deze tests ten grondslag liggen. Verondersteld wordt allereerst dat leerlingen in staat zijn alle items op te lossen. Verschillen tussen leerlingen ontstaan pas doordat de tijdslimiet zo krap is vastgesteld dat het in de tijd gezien onmogelijk is om alle items op te lossen. De aard van deze verschillen is dan niet een competentie of begaafdheidsverschil, dat is per definitie uitgesloten, maar een verschil in vaardigheid om gegeven de randvoorwaarden van de test zo veel mogelijk items op te lossen. Wat in feite gemeten wordt is de bereidheid om in de gegeven situatie snel en nauwkeurig te werken.

Het belang dat in het onderwijs aan deze groepstests met tijdslimiet gehecht wordt, is een indicatie voor het belang dat aan eigenschappen als snelheid en nauwkeurigheid wordt toegekend. Het betekent dus ook dat het snel en nauwkeurig kunnen werken belangrijke regels zijn die leerkrachten in de interactie met leerlingen zullen hanteren. Of, om het anders te zeggen, de identiteiten van de snelle en nauwkeurige leerling versus de langzame en onnauwkeurige leerling bieden de leerkracht een interpretatiekader waarbinnen het gedrag van leerlingen gepercipieerd en geanticipeerd kan worden.

• • •

Maar identiteit is meer dan de voorgegeven categorie, die in de loop der tijd in een institutie is ontstaan en die een samenstel van regels uitdrukt. Het gaat vooral om het dynamisch proces van identiteits-toekenning. Hargreaves c.s. (1975) onderscheiden in dit proces drie fasen: een speculatieve, een uitwerkings- en een stabilisatiefase. De speculatieve fase begint wanneer de leerkracht iets te weten komt over een leerling en/of deze voor het eerst ontmoet. Het gaat dan om de vraag: wat voor type leerling zal het zijn? Op basis van de eerste indrukken vormt de leerkracht een (voorlopig) beeld, dat als hypothetisch voortdurend 'getoetst' wordt door te zoeken naar vergelijkingsgevallen:

• • •

"It is not so much that very specific events or acts are anticipated. Rather, the teacher anticipates certain kinds of events or acts that are compatible with the provisional typing, i.e. events or acts that can be made sense of by typing."
(Hargreaves, c.s., o.c., p. 152)

• • •

Het beeld wordt 'zuiverder', complexer en uiteindelijk min of meer stabiel. De leerkracht kan nu redelijk specificeren op welke wijze en onder welke condities een leerling bepaald gedrag gaat manifesteren, en waarom dat gebeurt ('motive elaboration'). Dit laatste is van belang, omdat daarmee een 'biografie' van de leerling gekonstrueerd wordt, welke gaat functioneren als een soort verklaringskader. bijvoorbeeld, leerling X handelt zo, omdat hij uit een gezin komt waar ze de kinderen maar aan hun lot overlaten, waardoor hij of zij in aanraking is gekomen met de 'verkeerde' vriend(innet-)jes en zich voor die kinderen moet waarmaken.

Vanuit het gezichtspunt van regelgeleid gedrag kan ik een specifiekere formulering geven: Actoren volgen regels in hun handelen en perceptie. Institutioneel uitgekristalliseerde identiteitscategorieën zijn dan relatief stabiele regelsystemen die het handelen in een positie reguleren. Participanten hebben daar tot op zekere hoogte weet van. Voor de onderzoeker de taak empirisch vast te stellen om welke regels het gaat en op welke

(verschillende) wijzen ze gevolgd worden. Ook het proces van identiteitstoekenning wordt door regels geleid. Taak is te ontdekken welke regels de perceptie sturen en om welke empirisch waargenomen variatie het gaat.

Derde uitwerking: over schoolse regels

Etikettering maakt nader onderzoek noodzakelijk van de regels die in school gehanteerd worden. Hargreaves c.s. hebben in hun onderzoek gepoogd de van belang zijnde regels in scholen van voortgezet onderwijs te achterhalen. Uit hun onderzoek blijkt dat leerkrachten en leerlingen slechts een beperkt aantal regels konden formuleren die het handelen in school reguleren. De dieper liggende regels waarvan actoren zich niet of nauwelijks bewust zijn (vergelijkbaar met de sociale structuur, zoals hiervoor gedefinieerd) blijken essentieel voor een sociologische analyse en kunnen door middel van observatie achterhaald worden. Door je als onderzoeker op te stellen als 'vreemdeling' die niet bij machte is regels toe te passen, kun je vanzelfsprekendheden ter discussie stellen en daardoor zicht krijgen op de relevante regels.

De eerste indruk van Hargreaves c.s. was, dat er drie categorieën regels te onderscheiden zijn: institutionele, situationele en persoonlijke. Vooral de beide eerste categorieën blijken in de loop van het onderzoek belangrijk, waarbij de institutionele regels het gedrag in 'public places' reguleren (speelplein, gangen, e.d.). Natuurlijk zijn deze regels ook van toepassing op de schoolklas, zij het in gemodificeerde vorm: het meubilair in de schoolklas 'is' van de leerkracht, daar moet je voorzichtig mee omspringen. Het bewustzijn van regels bij leerkrachten heeft vooral betrekking op deze institutionele regels. De situationele regels zijn volgens Hargreaves c.s. vooral regels die leerlingen treffen. Je kunt ze ontdekken door je af te vragen: waar moeten leerlingen aan voldoen? Via twee ingangen hebben zij geprobeerd deze regels te ontdekken: thematisch en chronologisch.

Regels blijken gegroepeerd te zijn rond 5 thema's: het 1) praten en 2) bewegen van leerlingen in de 3) tijd, de 4) leerkracht-leerling relatie en 5) de leerling-leerling relatie. Chronologisch zijn regels te onderscheiden door de verschillende fasen van het verloop van lessen te onderzoeken. Door beide ingangen op elkaar te betrekken is het mogelijk een vrij gespecificeerd inzicht te krijgen in de regels die in een van de Engelse scholen voor voortgezet onderwijs gelden.

• • •

Het praten van leerlingen: *De regels die het verbale gedrag van de schoolse partners reguleren zijn afhankelijk van de fase waarin de les verkeert. Het verbale gedrag van leerkrachten is vooral ook van belang bij de overgang van de ene fase naar de andere. Door middel van 'switch signals' markeert de leerkracht deze overgang, daarbij tevens refererend aan regels. In de beginfase van een les gaat het om de volgende regels:*

1. in rijen opstellen op de gang,
2. niet eerder naar binnen gaan dan na toestemming van de leerkracht,
3. op een 'ordelijke' manier naar binnen gaan, dat wil zeggen: niet rennen, duwen, schreeuwen etc..

In de voorbereidingsfase gaat het om

1. naar je plaats gaan en gaan zitten of dicht in de buurt van je plaats blijven,
2. leerlingen zijn vrij te praten met elkaar, maar niet om te schreeuwen of te roepen,
3. leerlingen moeten meehelpen bij de verdeling van de lesmudelen.

Deze fase is vooral gericht op het verkrijgen van aandacht van leerlingen. De lesfase bestaat uit een wisselend aantal subfasen, waarin het telkens om een bepaalde taak gaat en dus ook om bepaalde regels. Drie subfasen zijn te onderscheiden: subfase 1, waarin de leerkracht zeer (verbaal) actief is - op bord schrijven, voorlezen e.d.; de leerlingen hebben een passieve rol. De regels waar het hier om gaat zijn 'bij de les zijn' (stil zitten, opletten en

luisteren naar leerkracht) en 'onderbreek de leerkracht niet'. Subfase 2 wordt gekenmerkt door activiteit van leerlingen, de verbale rol van leerkracht neemt af, het gaat hier om zelf werken. Regels in deze fase zijn: volbreng taak konform instructies en praten van leerlingen onderling is toegestaan als het anderen maar niet stoort en het met de taak te maken heeft. Subfase 3 is een mengvorm van beide voorgaande subfasen, zowel de leerkracht als de leerlingen zijn actief betrokken op de taak, bijv. middels vraag-antwoord sekwenties, discussie e.d.. Regels zijn hier specifiek van aard:

1. de leerkracht stelt vragen en leerlingen antwoorden,
2. leerlingen moeten bereid zijn om antwoord te geven op een vraag,
3. die bereidheid moet uitgedrukt worden door middel van handopsteken,
4. en leerlingen antwoorden nadat hen daarom gevraagd is,
5. en zeker niet voor de beurt,
6. bovendien wordt er niet voorgezegd, en
7. leerlingen mogen niet met elkaar praten als de leerkracht praat of een mede-leerling antwoordt.

De overgang naar de opruimfase die volgt wordt duidelijk gemarkeerd door een 'switch signal'. Soms duurt deze fase heel kort afhankelijk van het gebruik van materialen. In de regel mogen leerlingen met elkaar praten. Centrale regel is dat spullen terug gelegd worden op de plaats waar ze vandaan komen, resp. horen te liggen. De eindfase kent als hoofdregel: verlaat de klas niet voordat de leerkracht het goed vindt en nadat de bel is gegaan.

• • •

Tijdens de les spelen ook de algemenere (institutionele) regels een rol, omdat daar algemene gedragsregels in tot uitdrukking komen over hoe je je in school dient te gedragen (punctueel zijn, eigendom van anderen respecteren, niet snoepen of eten tijdens de les, niet te laat komen, geen tijd verspillen, etc.). Daarnaast zijn er nog *relationele* regels die de relaties tussen leerkracht en leerling en leerlingen onderling reguleren. In de *leerkracht-leerling* relatie dienen leerlingen de volgende regels te volgen:

1. gehoorzaamheid betrachten,
2. goede manieren tonen,
3. toestemming vragen voordat iets gedaan wordt,
4. de waarheid vertellen,
5. geen geweld gebruiken tegen de leerkracht, en
6. koöperatief zijn.

Specifiek voor de *leerling-leerling* relatie zijn de regels

1. geen agressie plegen,
2. goede manieren tonen,
3. niet stelen, en
4. niet liegen.

Met behulp van het inzicht dat het om deze regels gaat in school zijn Hargreaves c.s. vervolgens na gegaan hoe leerkrachten bepaald gedrag als 'afwijkend gedrag' hebben bestempeld. Met andere woorden, zij zijn nagegaan welke regels leerkrachten hanteren in de definitie van gedrag als voorbeeld van hoe je regels in schoolse situaties kunt achterhalen.

De hypothese van het onderwijs als stromenland

Het is nu mogelijk om de stromenlandthese te formuleren als nadere toespitsing van het hiervoor ontwikkelde theoretische kader. Centrale gedachte is dat het onderwijssysteem alleen formeel een eenheid is, in werkelijkheid bestaan er meerdere deelsystemen die een eigen logika bezitten en voor de deelnemers een zinvolle betekenis hebben. Aan deze konceptie wordt de notie van het onderwijs als stromenland verbonden.

Stromen binnen het onderwijs

Het idee van gescheiden stromen binnen het onderwijs werd voor het eerst door de franse sociologen Baudelot & Establet geformuleerd (1971). Op basis van een analyse van statistisch materiaal konkluderden zij, dat er een tweetal onderwijsstromen

bestaan binnen het Franse onderwijssysteem, welke voor verschillende maatschappelijke klassen bestemd zijn: de klassieke academische stroom (SS = secondaire-superieur) van algemeen vormend onderwijs waar een lange-termijn-oriëntatie regel is, en de lagere beroepsstroom (PP = primaire-professionel) met een korte-termijnoriëntatie als regel. De eerste stroom is geïncorporeerd in de cultuur van de hogere maatschappelijke klassen, de laatste in die van de arbeidersklasse. Het klassekarakter van het onderwijs blijkt uit:

- het verschillend belang dat aan academische kennis, resp. praktische kennis wordt gehecht,
- de naar maatschappelijke klasse specifieke deelname aan beide stromen, en
- de verschillen in studievoortgang tussen leerlingen afkomstig uit verschillende maatschappelijke klassen.

Op basis van hun analyse komen Baudelot & Establet tot de konklusie dat het apert onjuist is om te spreken over 'geringere kansen' die leerlingen uit de arbeidersklasse zouden krijgen. Een dergelijke voorstelling gaat er van uit dat het onderwijs een eenheid en dus klasse-neutraal zou zijn.

Onlangs hebben Vliegen & De Jong (1981) ook voor Nederland een bevestiging van de stromenland-hypothese gevonden in hun analyse van de volkstellingsgegevens uit 1971 (vgl. hoofdstuk 2, p. 12/13).

Hier gaat het vooral om de vraag in hoeverre in het basisonderwijs de verschillende stromen hun schaduw vooruit werpen, resp. feitelijk al funktioneren. Het gaat bovendien niet enkel om statistische verbanden, maar bovenal om de *handelingen* in schoolklassen van leerkrachten en leerlingen te beschrijven die van invloed zijn op de schoolkarrière van leerlingen. Immers, de statistische verbanden waarop Baudelot & Establet zich baseren, geven slechts in samenvattende zin aan welke factoren van invloed zijn op elkaar, zij laten als het ware slechts het topje van de ijsberg zien. Hoe factoren op elkaar betrokken zijn in termen van konkrete handelingen tussen mensen kan men pas vaststellen wanneer het handelingsproces zelf mede tot object van onderzoek gemaakt wordt. In de volgende paragraaf wordt in hoofdlijnen de stromenlandthese uitgewerkt.

Stromenland nader bekeken

De verschillende maatschappelijke groeperingen hebben een besef van de stromen in het onderwijssysteem, gezien uitspraken als: 'je moet minstens atheneum hebben wil je verder komen in het leven' versus 'leren is niet voor ons soort mensen'. Vanuit de verschillende oriëntaties op (het nut van) onderwijs, die in subkulturen verankerd liggen, wordt in belangrijke mate de houding van leerlingen en hun ouders, maar ook die van leerkrachten beïnvloed.

Leerkrachten zijn kwa professie op leren georiënteerd. Ook de wijze waarop onze scholen zijn ingericht (aard en keuze kennisgebieden, organisatie van het onderwijsleerproces, etc.) getuigen van het vanzelfsprekende belang dat aan schoolse kennis wordt gehecht. De 'botsing' met de oriëntaties van andere subkulturen manifesteert zich vanaf de eerste schooldag. De kern van de stromenland-hypothese is dat de verschillende oriëntaties op onderwijs tussen het milieu van herkomst van de leerlingen en die welke door de leerkrachten gehanteerd worden na verloop van tijd op één noemer worden gebracht. De uiteenlopende oriëntaties worden bevestigd: arbeiderskinderen vinden dat school er niet voor hen is; de leerkrachten worden bevestigd in hun overtuiging dat arbeiderskinderen niet goed kunnen leren. Op deze wijze worden objectieve scheidslijnen in de maatschappij ook voor leerlingen een subjektieve realiteit, die hun handelen beïnvloedt en die daarmee deze scheidslijnen bijgevolg ook subjektief produceert. Voorzover onderwijs zo werkt, draagt het bij aan de reproductie van maatschappelijke verhoudingen.

Laat ik proberen deze eerste konkretisering van de stromenlandthese te vertalen naar konkrete handelingen in de school-

klas en met name die van de leerkracht, die gegeven zijn of haar positie een strategische rol speelt.

Leerkrachten staan voor de opgave om leerlingen te 'scholen': kennis bij te brengen en vaardigheden te leren die in school belangrijk gevonden worden. Daarbij staan zij onder tijdsdwang: binnen een jaar moet een bepaalde hoeveelheid leerstof worden verwerkt. Dit impliceert dat zij op prestaties gericht zijn, want daaraan wordt eveneens hun eigen 'kwaliteit' afgemeten. In een dergelijke kontekst hanteren leerkrachten bepaalde beelden van leerlingen, die aangeven in welke mate leerlingen zich laten scholen. Bijvoorbeeld de 'goede' versus de 'slechte' leerlingen, de 'domme' versus de 'slimme' of de 'brave' versus de 'lastige' leerlingen. Deze beelden vormen het referentiekader waarbinnen leerkrachten het gedrag van leerlingen interpreteren en anticiperen. Zij hebben een 'theorie' over de schoolse werkelijkheid ontwikkeld via systematisering en evaluatie van eigen ervaringen. Een belangrijk onderdeel van deze alledaagse 'theorie' is de verbinding van gedrag van categorieën leerlingen met maatschappelijke scheidslijnen (rolverhouding tussen mannen en vrouwen) en subkulturen (van arbeiderskinderen en van kinderen van ethnische minderheden bijvoorbeeld) in de vorm van regels waaraan leerlingen moeten voldoen.

Deze 'theorie' die leerkrachten in de alledaagse schoolklaspraktijk hanteren kan adequaat beschreven worden met behulp van de hiervoor beschreven etiketteringstheorie. De beelden die leerkrachten hanteren in de perceptie van leerlingen zijn afgeleid van (deels) maatschappelijke stereotypen, die in de institutie school een funktionele betekenis hebben, resp. krijgen. Zo is achterblijven in de ontwikkeling van bijvoorbeeld taalvaardigheid, vergeleken met een gemiddelde ontwikkeling in een eersteklas van een basisschool, doorgaans al voldoende om het predikaat 'slechte' leerling te verwerven ondanks de goede vorderingen in andere vaardigheden, omdat taalverwerving het belangrijkste leerdoel is in de onderbouw van de lagere school. Deze beelden van leerlingen die leerkrachten hanteren noem ik *schoolse identiteiten*.

Hieruit volgt dat het onderhandelingsproces over de schoolse identiteit van leerlingen het centrale proces is waarvan de schoolkarrière afhankelijk is. Bij 'onderhandeling' moeten wij niet in de eerste plaats denken aan een met name voor buitenstaanders direkt herkenbaar proces. Veelal zal het een impliciet proces zijn dat 'verborgen' is in de alledaagse routines in de schoolklas. Van de kant van de leerkracht heeft dat betrekking op de wijze waarop de leerkracht de leerlingen tegemoet treedt: toedeling van beurten, de behandeling van een fout antwoord en de houding bij regelovertreding. Van de kant van de leerling: de bereidheid en het vermogen om antwoorden op gestelde vragen te geven, het al of niet ijveren om de beurt te krijgen, en de bereidheid om zich aan schoolse regels te houden. In ons onderzoek proberen wij dit onderhandelingsproces over de schoolse identiteit in beeld te brengen. In mijn deelonderzoek beperk ik mij tot bepaalde aspecten van de beurtenverdeling, om na te gaan of de toegeschreven schoolse identiteit vertaald wordt in een aantal differentiële handelingen.

De *probleemstelling* die ik daarbij hanteer bestaat uit de volgende vragen

1. Welke regels bepalen de beeldvorming over leerlingen binnen de institutie onderwijs?
2. Hoe werkt deze beeldvorming door in de alledaagse schoolklas interactie?
3. Op welke wijze en onder invloed van welke factoren worden sociaal milieu en sekse getransformeerd in voor het schoolse leerproces relevante identiteiten, en wat voor konsekventies heeft dat voor het schoolse selectieproces?

Tot zover de theorie. In de volgende hoofdstukken zal ik een beschrijving geven van mijn deel van het onderzoek. Allereerst zal ik ingaan op de methodologische aspecten van het onderzoek naar schoolklasinterakties en daarvan de konsekventies

vertalen in termen van de onderzoeksopzet (hoofdstuk 4).

Daarna komen achtereenvolgens aan de orde analyses van het subkultureel milieu (hoofdstuk 5), schoolse identiteiten en de perspectieven van leerkrachten (hoofdstuk 6), beurten en patronen (hoofdstuk 7), selectie als alledaags proces (hoofdstuk 8). Tot besluit een samenvatting (hoofdstuk 9).

¹ Bij Foucault is norm bijna synoniem aan regel, vanwege de beeldende kracht van de uitdrukking 'macht van de norm' zal ik deze in het vervolg handhaven

² Er wordt hier over krachtsverhoudingen gesproken, omdat daarmee de machtsbasis wordt aangegeven van maatschappelijke klassen

³ Interessant is het in dit verband om het fenomeen van de relatieve autonomie van het onderwijs tegen de achtergrond van een verander(en)de machtsbasis te plaatsen. Leerkrachten zijn in meer of mindere mate (afhankelijk van de financieringsbasis van het onderwijs) de 'gevangenen' van machtsrelaties. Zij kunnen zich daar tegen weren door een soort tegenmacht te vormen via het profileren van hun professionele deskundigheid op grond waarvan een grotere autonomie geclaimd kan worden. Daarbij speelt het algemene proces van functionele differentiatie uiteraard een belangrijke rol

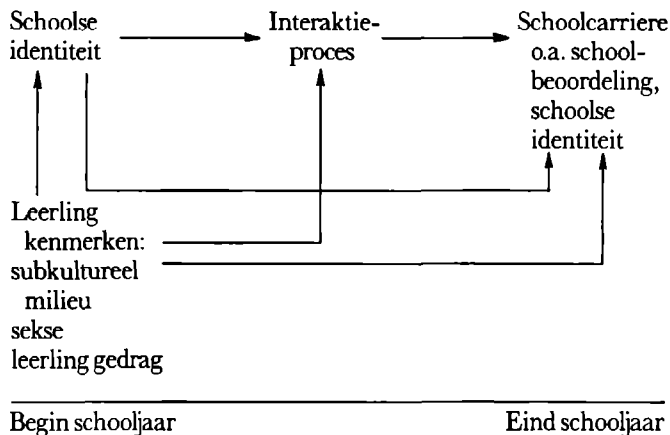
⁴ Deze definitie is gebaseerd op de aantekeningen van Cor Vervoort voor het inleidende college Onderwijssociologie

Hoofdstuk 4: Onderzoekopzet en methodologische uitgangspunten.

Het onderzoek dat hier verslagen wordt, startte begin 1976 (vgl. ook p. 6). Doel is om het alledaagse selectieproces in eerste klassen van lagere scholen te onderzoeken op milieu- en seksspecifieke kenmerken ervan.

Het onderwijssociologische onderzoek met betrekking tot de relatie onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid oriënteert zich de laatste jaren steeds meer, zoals wij zagen, op selectieprocessen en -mechanismen binnen scholen (vgl. hoofdstuk 1 en 2). Met name de analyse van alledaagse schoolklasinteracties wordt van belang geacht voor een goed begrip van de rol die de school speelt in het reproductieproces van maatschappelijke ongelijkheid. Behalve een interessante inhoudelijke verbreding van de gangbare manier om selectieprocessen of resultaten daarvan in termen van schoolloopbanen te onderzoeken, brengt deze andere optiek binnen de onderwijssociologie ook een aantal problemen met zich mee. De belangrijkste is wel de vraag naar de onderzoekbaarheid van alledaagse interactieprocessen. Bij de start van het onderzoek lag daar juist de nadruk op, uiteraard in functie van het onderzoek naar het alledaagse selectieproces.

In de opzet van het onderzoek heeft vanaf het begin de notie centraal gestaan dat in de alledaagse schoolklaspraktijk selectie minder direkt bepaald wordt door kenmerken van leerlingen, zoals het milieu van herkomst of sekse, maar dat de invloed van dergelijke 'leerlingkenmerken' bemiddeld wordt door de schoolse identiteiten die leerlingen krijgen toegeschreven, resp. verworven. In hoofdlijnen kan de onderzoeksopzet als volgt worden uitgebeeld:



De pijlen in het schema geven de relaties tussen de verschillende begrippen aan in zowel chronologische als causale zin. Het schema is hier vooral illustratief bedoeld om de lezer een eerste voorlopig kader aan te reiken.

De operationalisering van de centrale begrippen, voorzover voor mijn onderzoek van belang, zal ik in de hiernavolgende hoofdstukken geven, omdat daarin de meest relevante deelanalyses worden verslagen. Hier beperk ik mij tot het geven van informatie over de globale opzet van het onderzoek en de methodologische uitgangspunten ervan.

Methodologische uitgangspunten

Zoals gezegd, werden wij¹ geconfronteerd met de vraag naar de onderzoekbaarheid van alledaagse interactieprocessen. Het onderzoek op basis van bestaande observatie-instrumenten (zie Simon & Boyer, 1968 en 1970), zoals bijvoorbeeld de zgn. interactieanalyse (vooral het systeem van Flanders), heeft ondanks het grote aantal weinig bijgedragen aan het begrip van wat zich afspeelt in schoolklassen (Delamont & Hamilton, 1967, p. 5; Gage, 1972, p. 3; Veenman, 1978, p. 11). De kritiek is terug te voeren op de aard van de reducties die gepleegd worden ten aanzien van de alledaagse schoolklasinteractie:

1. alleen uiterlijk waarneembaar gedrag: wat de interactie bijvoorbeeld reduceert tot de rol c.q. docceerstijl van de leerkracht (Hetteema e.a., 1973);
2. alleen 'objectieve' kwantitatieve data: reductie tot de oppervlaktestructuur van de interactie; de intenties van de interactiedelnemers worden weggelaten;
3. gebrekkige theoretische onderbouwing van de categorieën. De gebruikte categorieën steunen onvoldoende op een theorie die interactieprocessen in schoolklassen thematiseert. Dat impliceert dat dergelijke observatiesystemen zijn ontwikkeld zonder enige referentie naar de leerkrachten of de klas (Morrisson, 1975, p. 113).

De keuze voor de methodologie van de gefundeerde theorie (Glaser & Strauss, 1967) bouwt voort op de kritiek die de laatste jaren vanuit verschillende hoeken geleverd is op wat wel het 'variabelen'-onderzoek wordt genoemd (vgl. Young, 1971; Hurn, 1978; Mehan, 1978 o.a.). Met name de kritiek van Richer op veel observatieonderzoek in schoolklassen is in dit verband van belang: alleen die variabelen worden naar het waarnemingsinstrument geoperationaliseerd die vooral volgens de onderzoeker relevant zijn. Dit verklaart dan ook waarom achteraf dit soort onderzoek zo weinig resultaat oplevert: het zegt meer over de assumpties van waaruit onderzoekers vertrekken dan over de interactie zelf. Omdat de empirische toetsing van die assumpties niet geleid heeft tot een adequaat conceptueel schema dat een richtsnoer zou kunnen zijn voor onderzoek, zijn de resultaten van dit soort onderzoek ook niet cumulatief (Richer, 1975, p. 390).

De theorie achter het observatiesysteem is kennelijk essentieel voor de bepaling van de waarde van dergelijke systemen. Omdat er binnen de onderwijssociologie (nog) geen theorie voorhanden is die alledaagse schoolse selectieprocessen kan thematiseren, dient zich hier een ernstig probleem aan, namelijk dat van een geldige operationalisering. Boesjes-Hommes (1970) heeft dit probleem nader gespecificeerd door een onderscheid te maken in drie soorten theorieën. Theorieën van de eerste orde hebben betrekking op het verklaren van verschijnselen. Theorieën van de tweede orde hebben betrekking op de definitie en structuur van de begrippen die in de theorieën van de eerste orde voorkomen. Theorieën van de derde orde tenslotte hebben betrekking op de operationalisering van de begrippen naar het onderzoeksveld. Bij het ontbreken van theorieën van de tweede en derde orde dreigt observatie stuurloos en willekeurig te worden. In die zin is de geldigheid van de resultaten dan ook beperkt. In dergelijke gevallen wordt vaak grote aandacht geschonken aan de betrouwbaarheid, wat het gebrek aan geldigheid moet compenseren.

In ons onderzoek hadden wij indertijd wel de beschikking over een theorie van het onderwijs als maatschappelijke institutie, zoals hiervoor uiteengezet, maar nog onvoldoende over een theorie die in dat kader het schoolse milieu- en seksspecifieke selectieproces als alledaags proces kan thematiseren. Wij konden dus niet aan geldige operationalisering komen uit een theorie, die onze observaties zouden kunnen sturen. Wij misten een theorie van de derde orde. Het ontwikkelen van dergelijke theorieën is in de traditionele methodologie altijd het stiefkind geweest. Om een dergelijke theorie te kunnen ontwikkelen hebben wij ons georiënteerd op het 'interpretatieve paradigma' binnen de sociale wetenschappen, en dan met name op wat de kwalitatieve methodologie wordt genoemd (Blumer, 1969; Glaser & Strauss, 1967; Bogdan & Taylor, 1975; Wester, 1977). Via deze benadering is het mogelijk om een empirisch gefundeerde theorie te ontwikkelen die een uitwerking en operationalisering is van de begrippen uit de maatschappelijke ongelijkheidsbenadering. Het in hoofdstuk 3 beschreven theoretische kader is daar een eerste produkt van.

Een belangrijk uitgangspunt van deze methodologie is bekendheid met de gezichtspunten en werkelijkheidsdefinities van de participanten aan de onderzochte interactie, dus van leerkrachten en leerlingen. Immers, wat belangrijk is om te weten over scholen zal ook terugkeren in de gesprekken van deze participanten in hun alledaagse interactie en wordt tot werkelijkheid in hun handelen (Richer, 1975, p. 395).

De belangrijkste eis voor de onderzoeker is dat men in nauw contact moet staan met hetgeen men wil bestuderen. De voortdurende contacten die de onderzoeker aldus heeft met het onderzoeksobject maken het mogelijk dat men begrippen ontwikkelt die bij de onderzochte situatie passen. Deze begrippen worden echter niet gebruikt als strak gedefinieerde concepten, maar als een leidraad aan de hand waarvan de situatie geanalyseerd kan worden. Echter, de sociale werkelijkheid heeft 'het laatste woord': de begrippen zijn zo open mogelijk en hun betekenis wordt gedurende het onderzoek duidelijker (zogenaamde richtinggevendende begrippen (Blumer, 1969)).

Dergelijke richtinggevendende begrippen zijn geen weergave van de directe perceptuele ervaring, maar juist van het problematische karakter van die ervaringen, het zijn geen voorschriften voor wat je moet zien, maar suggesties onder welke hoek je kunt kijken. Zij zijn het gevolg van het feit dat de onderzoeker (net als ieder ander mens) geen 'tabula rasa' is, maar ideeën heeft en uitprobeert. Door het continue contact met het onderzoeksveld krijgen deze richtinggevendende begrippen een empirische vulling (dat is wat Blumer 'exploration' noemt).

Heeft de onderzoeker op bovenstaande wijze een duidelijk beeld van het onderzoeksobject gekregen, dan gaat deze over tot de volgende fase waarin het onderzoeksobject vanuit een theoretisch gericht gezichtspunt wordt geanalyseerd ('inspection'). Dit is een gericht onderzoek naar de empirische inhoud van de afzonderlijke elementen die de exploratie heeft opgeleverd en naar de relaties tussen die elementen. Men gaat hier te werk zoals men een vreemd voorwerp zou bekijken: je neemt het in je hand, draait het om en bekijkt het vanuit verschillende hoeken. Ook in deze fase van het onderzoek geldt Blumers adagium 'direct examination of the empirical world'. En ook hier geldt dat het onderzoek niet volgens een vaste procedure verloopt, maar flexibel is, creatief en vrij om nieuwe richtingen in te gaan. Zo worden de richtinggevendende begrippen via gericht onderzoek zowel 'definitief' als 'algemeen', dat wil zeggen de begrippen krijgen zowel een omlynde empirische inhoud en kunnen bovendien gebruikt worden als elementen voor een theorie.

Een belangrijke methode in de benadering van Glaser & Strauss, die bovenstaande algemene methodologische uitgangspunten nader hebben gepreciseerd, is die van de *konstante vergelijking* wanneer men in het onderzoek op het spoor is gekomen van belangrijke elementen van de theorie: gaat men op zoek naar nieuwe gevallen die eerdere bevindingen kunnen verscherpen, bevestigen of ook corrigeren (vgl. Glaser, 1965). Dit voortdurend zoeken naar vergelijkingsgevallen heeft zowel de functie van toetsing als van ontwikkeling van de theorie. Dit vergelijkingsproces gaat zolang door tot geen nieuwe inzichten meer worden verkregen.

Op deze wijze kunnen theorieën ontwikkeld worden die een empirische 'vulling' hebben. Dergelijke gefundeerde theorieën zijn direct ook substantieel, dat wil zeggen zij zijn gebouwd op de in de sociale werkelijkheid voorkomende interactiegebieden en hebben dan ook een inhoudelijke relevantie: zij geven inzicht aan de participanten in deze interactiesituatie. Door voortdurende vergelijking is men in staat deze gefundeerde theorie ook formeel te definiëren, waardoor generaliserende uitspraken mogelijk gemaakt worden. Om dit alles te kunnen bereiken gaat de onderzoeker in principe niet anders te werk dan de aktor in de interactiesituatie: de onderzoeker observeert, luistert, praat met sleutelpersonen, stelt eigen ideeën ter discussie, neemt kennis van brieven, documenten, etc. Kortom, hij benut alles wat meer

inzicht kan geven in de betekenis van de interactiesituatie, maar hij betracht daarbij de nodige distantie. Het is in dat verband belangrijk dat men zich niet beperkt tot het gebruik van één onderzoeksinstrument, wat de informatie zou beperken tot de mogelijkheden van dat ene instrument. De onderzoeker probeert juist de interactiesituatie vanuit verschillende invalshoeken door te lichten door meerdere waarnemingstechnieken te gebruiken en de informatie die zij opleveren op elkaar te betrekken (triangulatie, zie p. 32 e.v.).

Het belang van een dergelijke methodologie voor onze vraagstelling kan nog eens geïllustreerd worden aan de hand van de wijze waarop de traditionele, behaviouristische observatiesystemen met de (verbale) interactie omgaan. De huiver om intenties op te nemen, leidt ertoe dat men zich beperkt tot de oppervlakte van de verbale interactie, waarin men structuur probeert te ontdekken in de vorm van sekventies van gedragingen. Daarmee ziet men af van de interactie als maatschappelijk bepaald verschijnsel en dus als handelingen in een kontekst waarin dergelijke sekventies betekenis hebben.

Richtinggevendende begrippen

in het onderzoek en hun samenhang

In ons onderzoek zijn wij op zoek naar een gefundeerde theorie waarbij het perspectief van de maatschappelijke ongelijkheidsbenadering ons enkele begrippen aanreikt die betrekking hebben op wat er in de schoolklas gebeurt.

In dat perspectief spelen richtinggevendende - maar nog nader uit te werken - begrippen een rol, zoals 'subkultureel milieu', 'seks', 'leerlinggedrag', 'schoolse identiteit', 'schoolcarrière', en meer specifiek op het interactieproces betrokken begrippen, zoals 'regels', 'interactiepatronen', 'scenes', 'institutionele kontekst'. De globale vulling van deze begrippen en de onderlinge samenhang is als volgt. De regels die de interactie sturen, zorgen voor een patroonmatig verloop van de interactie, welke we op kunnen vatten als een samenhang van afzonderlijke interactiepatronen. Een interactiepatroon beschrijft dan een afgrensbare structuur van handelingen tussen interaktoren. Daarbij is duidelijk dat de institutionele kontekst de inhoud van de interactie bepaalt: interactiepatronen beschrijven de scenes als empirische realisatie van de functies die de betreffende institutie heeft te vervullen. Scenes zijn relatief zelfstandige interactiefragmenten waarin een bepaalde definitie van de situatie tot uitdrukking komt. De regels die de interactie sturen, zijn in ons geval dus schoolse regels. Interactiepatronen vormen daarmee de kontekst voor het functioneren van leerlingen in de school en voor het proces van toewijzing van een schoolse identiteit, waarmee selectie wordt gerealiseerd. Subkultureel milieu en seks, als relevante leerlingkenmerken, worden in de loop van het eerste schooljaar 'vertaald' in schoolse identiteiten. Deze identiteiten geven het kader aan waarbinnen leerkrachten het gedrag van leerlingen percipieren en anticiperen. Schoolse identiteiten vervullen aldus een belangrijke schakelfunctie bij het ontstaan van verschillende schoolcarrière-perspektieven.

Is in het voorafgaande de samenhang tussen de onderzoeksdelen geschetst, in de volgende paragrafen zal ik nader ingaan op de afzonderlijke onderdelen van het onderzoek.

Interactieproces

In ons onderzoek hebben wij geprobeerd de hiervoor beschreven methodologische uitgangspunten zoveel mogelijk toe te passen. Het kenmerkende van het onderzoek is, dat tastenderwijs geprobeerd is om greep te krijgen op een adequate onderzoeksstrategie. Daartoe zijn wij op zoek gegaan (voorjaar 1976) naar een schoolklas waar met behulp van vooral de leerkracht en de ouders de eerste schreden op dit onderzoekspad zijn gezet. Zoals hiervoor al gezegd, zijn wij enkel vanuit een paar samenhangende noties vertrokken met dat doel voor ogen. Onze eerste opgave was het een voor onze doeleinden geschikte observatie-

methode te ontwikkelen. De zogenaamde 'patronenanalyse' is daar het resultaat van. In hoofdstuk 7 zal ik daar uitvoerder op ingaan, hier volsta ik met een korte, algemene beschrijving.

Juist vanwege het exploratieve karakter van deze beginfase hebben wij met video-opnamen gewerkt, ondersteund door participerende observatie: in figuur 4.1 is een overzicht weergegeven van camera- en microfoonopstelling in klas 1.

De vast gelegde interactiefragmenten zijn daardoor voor herhaalde analyse toegankelijk. De keuze voor een combinatie van (ongerichte) participerende observatie en het maken van video-opnamen is behalve inhoudelijk ook strategisch: het onderzoek is vrij open gestart op basis van globale inzichten. Na verloop van tijd zijn op onderdelen specifiekere inzichten ontwikkeld in konfrontatie met het onderzoeksmateriaal. De onderzoeksopzet heeft zich als het ware in de loop der tijd ontwikkeld van open en relatief ongericht tot een op onderdelen meer gesloten opzet. Dat is wat Blumer bedoelt met de ontwikkeling van 'exploration' naar 'inspection', steeds meer wordt er op basis van de ontwikkelde inzichten toetsend gewerkt (Blumer, 1969). De analyse van het interactieproces is hiervan een voorbeeld. De functie van de participerende observatie, die overigens voorafging aan de video-opnamen, was het zoveel mogelijk verzamelen van informatie, casu quo aandachtspunten over identiteiten van leerlingen, wijzen waarop leerkrachten leerlingen in de interactie betrekken en mogelijke 'probleemleerlingen'. Van de observaties zijn memo's gemaakt, die bij de verwerking van de videobanden vele malen zijn geraadpleegd.

Een van de eerste stappen in het onderzoek bestond er uit om een adekwate protocolleringswijze voor de videobanden te zoeken, zodat het ruwe materiaal toegankelijk was voor verdere analyses. Na enige omzwervingen zijn wij terecht gekomen bij het werk van de ethnomethodoloog Hugh Mehan (1976, 1979), die zich vooral bezig houdt met onderzoek naar de sociale organisatie van lessen. Zijn werk bood ons de mogelijkheid om twee regels te formuleren die voor de protocollering van de videobanden geschikt waren: de zogenaamde IRE-regel en de CCR-regel.

De IRE-regel is bedoeld om de interactie in zijn sekventiële vorm vast te leggen. Er wordt van uitgegaan dat de interactie is opgebouwd uit reeksen van Initiaties, Reacties en Evaluaties (IRE). Dat wil zeggen dat de interactie in afzonderlijke 'zetten' uiteengelegd kan worden. Mehan kwam tot het idee van deze drie-stap's organisatie van schoolse interactieprocessen door een nauwgezette analyse van videomateriaal van verscheidene

lessen. Een dergelijk 'organisatiemodel' voor schoolse interacties wordt in de literatuur ondersteund door het onderzoek van Sinclair & Coulthard (1975), die tot een vergelijkbaar maar anders geformuleerd model komen, en door dat van Bellack e.a. (1966). Het protocol heeft, als gevolg van deze regel, drie kolommen: de eerste is de initiatie-kolom, de tweede de reactie-kolom en de derde de evaluatie-kolom. Bij het uitschrijven van de videobanden is voor elke interactiezet vastgesteld in welke kolom hij thuis hoort.

De tweede regel, de CCR (Complete Correcte Respons), is bedoeld om de IRE-sekventies die bij elkaar horen onderling af te grenzen. Een reeks bij elkaar horende IRE-sekventies is een 'scène'. Scènes zijn van elkaar te onderscheiden omdat zij ieder op zich een deel van het 'verhaal school' vertellen. Het criterium om scènes van elkaar af te bakenen is in linguïstische terminologie het onderwerp of thema, of in de terminologie van sociologen: de definitie van de situatie.

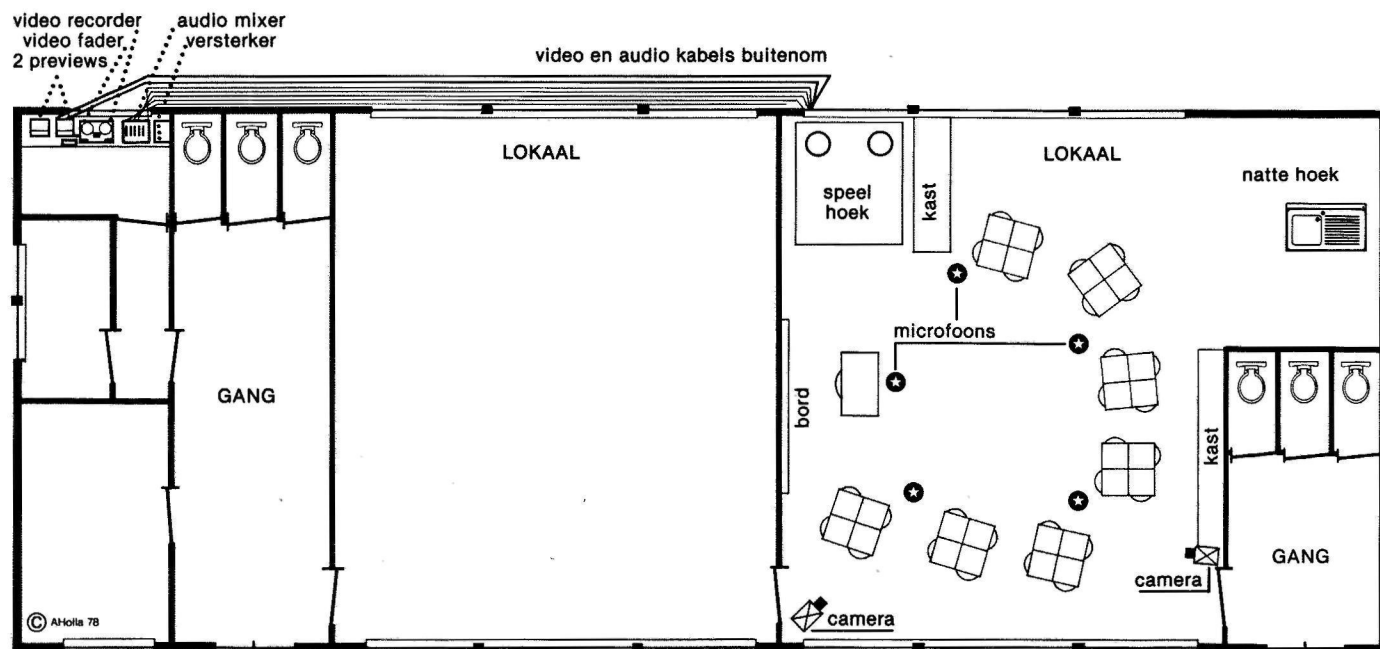
Behalve deze twee regels is er bij het protocolleren nog een regel gehanteerd: alleen de dominante interactie tussen leerkracht en leerling(en) is beschreven, zowel verbaal als non-verbaal, waarbij het vervolg van de interactie het criterium was.

Ten aanzien van de betrouwbaarheid van de gevolgde werkwijze volsta ik hier met de opmerking, dat bij het protocolleren van de videobanden, en daarbinnen bij het afbakenen van de scènes intersubjectieve overeenstemming tussen onderzoekers als criterium gold.

In het kader van de patronenanalyse wordt een vergelijkende analyse uitgevoerd op de onderscheiden scènes met het doel interactiepatronen, zoals hiervoor omschreven, te identificeren, waarin schoolse regels tot uitdrukking komen.

In het kader van de *beurtenanalyse* wordt een vergelijkende analyse uitgevoerd op interactioneel getypeerde beurten. De verdeling van schoolse beurten is een belangrijk selectief moment in het alledaagse schoolse interactieproces. Patronen zijn gedefinieerd als afgrensbare structuur van handelingen tussen interactoren, die een beschrijving geven van de interactie op basis van de dominante definitie van de situatie. Een belangrijk interactioneel mechanisme in lespatronen ter realisering van de definitie van de situatie is het verdelen van schoolse beurten. Zij zijn als het ware de instrumenten van de leerkracht om een bepaalde 'les'-definitie te effectueren.

Binnen de ethnografische traditie van de socio-linguïstiek, anthropologie en de sociologie zijn in het recente verleden een aantal onderzoekingen verricht, die zich konsentreerden op de



analyse van alledaagse gesprekken, de zogenaamde 'discourse analysis' (vgl. Sinclair & Coulthard, 1975; Ehlich & Rehbein, 1976; Mehan, 1979). Meestal wordt dit soort onderzoek aangeduid met de term 'conversatie-analyse' (Foolen e.a., red., 1981). De hiervoor aangehaalde auteurs hebben gemeen, dat zij vooral de (linguistische aspecten van de) interactie in schoolklassen onderzoeken, omdat zij geïnteresseerd zijn in de functie van (taal)uitingen en de structuur van de interactie. De keuze voor de analyse van schoolse interactie is ingegeven door het feit dat daar de institutionele kontekst een belangrijke invloed heeft op vormgeving en verloop van de 'gesprekken'. Immers, in de schoolse interactie in tegenstelling tot de 'normale' conversatie

- zijn de onderwerpswisselingen voorspelbaar;
- hebben niet alle deelnemers gelijke rechten;
- mag een leerling een vraag van de leerkracht niet ontwijken en niet ter discussie stellen in plaats van hem te beantwoorden;
- is de ambiguïteit van de taal geringer, waardoor de kans op het elkaar misverstaan kleiner wordt.

In de schoolse interactie is er een deelnemer, die een erkende verantwoordelijkheid heeft voor de richting van de conversatie, voor de beslissing wie zal spreken en voor het introduceren en beëindigen van topics. Er zijn met andere woorden, in de institutie school een aantal regels in het spel die de conversatie sturen. Dat wil niet zeggen dat in 'normale' conversatie geen regels zouden gelden, maar deze regels zijn algemener, diffuser van aard (bijvoorbeeld de regel om iemand te laten uitpraten, of de bereidheid tonen om een bijdrage te leveren aan het gesprek, e.d.). Schoolse regels perken als het ware de vrijheid van de gesprekspartners in. Er is sprake van een meer gesloten conversatie.

Gesprekken zijn opgebouwd uit reeksen van sprekerswisselingen, die evenzovele bijdragen van gesprekspartners markeren. Een sprekerswisseling markeert in de meest algemene zin het begin en einde van een spreekbeurt. Een schoolse beurt definieer ik als

• • •
het stukje interactie tussen leerkracht en leerling dat plaats vindt nadat een leerling uitgenodigd is om een bijdrage te leveren aan de voortgang van de les, tot het moment waarop de leerkracht deze bijdrage afsluit.
 • • •

Deze preciese definitie is noodzakelijk, omdat vooral in conversatie-analytische literatuur een beurt beperkt blijft tot de sprekerswisseling als zodanig en de verschillende wijzen waarop die verloopt. Datgene wat er vervolgens gezegd wordt als men de beurt heeft, hoort soms niet bij de beurt (vgl. Huls, 1982, p. 81/2). Vanuit de oriëntatie op het interactieproces ligt het voor de hand dat het begrip 'beurt' ook in interaktionele termen gedefinieerd is. De analyse van beurten is gebaseerd op de protocollen van videobanden, zoals hiervoor beschreven.

Schoolse identiteiten

Leerkrachten hebben min of meer duidelijk uitgekristalliseerde beelden van wat een 'goede' of 'slechte' leerling is. Om deze beelden te achterhalen hebben wij een onderzoekstechniek toegepast die stamt uit de persoonlijkheidspsychologie, namelijk de repertory grid van Kelly (1955). De 'constructenpsychologie' van Kelly, zoals die ook wel genoemd wordt (vgl. Bonarius, 1980), is voor de analyse van schoolse identiteiten van belang, omdat daarin wordt uitgegaan van de gedachte dat leerkrachten, net als alle mensen, verwachtingen formuleren, kijken of ze uitkomen, ze eventueel op basis van konkrete gebeurtenissen bijstellen. Door zo te werk te gaan construeert men een soort 'theorie' over de wereld. Op basis van deze 'theorie' anticipeert een persoon toekomstige gebeurtenissen. Het skelet van deze theorie is het geheel van de zg. 'constructen', waarbij onder een construct wordt verstaan

• • •
"de abstraktie van een of meer facetten, gemeenschappelijk aan een aantal dingen of gebeurtenissen."
 (Bonarius, o.c., p. 39)
 • • •

Leerkrachten hebben dus een 'theorie' over de schoolse werkelijkheid ontwikkeld via systematisering en evaluatie van eigen ervaringen met behulp waarvan zij gebeurtenissen kunnen anticiperen en handelingsstrategieën ontwikkelen. Elke nieuwe leerlingengroep wordt via dit 'wetenschappelijke interpretatiemodel' in de 'theorie' opgenomen. Maar omdat leerkrachten moeten werken in een min of meer vastliggende institutionele kontekst gelden daar ook min of meer stabiele interpretatiekaders. De constructies die leerkrachten hanteren kunnen wij opvatten als *operationalisering* van de institutioneel voorgegeven identiteitscategorieën van leerlingen (bijv. 'goede', 'slechte', 'brave', 'lastige', leerlingen), waarbij de eigen werkelijkheidsbeleving van de leerkracht een belangrijke rol speelt. Operationalisering van schoolse identiteiten kunnen daarom ook per leerkracht verschillen. Uit de overeenkomst in dieptestructuur van constructen kan blijken dat er sprake is van een institutioneel bepaald interpretatieproces dat voor alle leerkrachten geldt.

Waar moeten wij aan denken bij een begrip als construct dat kenmerken van leerlinggedrag verwoordt? Bijvoorbeeld, het al of niet beschikken over een grote woordenschat, het hebben van een kritische houding ten opzichte van het lesgebeuren, het leveren van goede leerprestaties, het zelfstandig zijn, het gekonsentreerd kunnen werken, etc.. In bijlage 1 zijn alle constructen uit de beschikbare grids opgenomen.

Werkwijze:

De repertory grid, die Kelly ontwikkeld heeft, maakt het mogelijk dat de leerkracht zijn of haar beoordelingscategorieën van leerlingen verwoordt. De werkwijze is als volgt: de leerkracht krijgt een reeks van telkens 3 kaartjes voorgelegd met op elk kaartje de naam van een leerling. Gevraagd wordt een eigenschap (construct) te noemen waar een leerling zich van de andere twee onderscheidt in de klas. Op deze wijze komen alle leerlingen enkele keren aan bod. Bovendien wordt gevraagd om per construct alle leerlingen een score te geven op een schaal van 5 - 1, waarbij de waarde 5 aangeeft dat het construct van toepassing is, en de waarde 1 het contrast daarvan. Zo is per leerling een beeld te reconstrueren uit op hem of haar betrokken scoringen op de constructen, zoals dat kennelijk (meer of minder impliciet) door de leerkracht wordt gehanteerd (zie voor een uitgebreide bespreking van achtergronden, waarnemings- en analyseprocedures, Bonarius, 1980).

In het kader van onderzoek naar schoolse identiteiten is het van belang na te gaan hoe de 'theorie' over de schoolse werkelijkheid, die leerkrachten ontwikkelen, is ingebed in algemene beroepsperspektieven (vgl. Esland, 1971). Wij hebben daartoe met leerkrachten die aan ons onderzoek meewerkten, verschillende gesprekken gevoerd - onder andere op basis van videofragmenten.

Subkultureel milieu

Het begrip subcultuur verwijst naar het feit dat mensen in hun alledaagse levenspraktijk een zingevingskader ontwikkelen, dat per groep(ering) en regio kan verschillen. Een vergelijking is te maken met de taal, ook daar is sprake van differentiatie en wel in termen van - onder andere - sociale dialecten. De standaardtaal is de taal van dominante groeperingen en klassen in een maatschappij. Subkulturen onderscheiden zich van de dominante cultuur enkel in termen van hun machtsbasis, waarbij formeel gezien ook de dominante cultuur een subcultuur is maar dan die van dominante maatschappelijke groeperingen en/of klassen. Een dominante cultuur maakt het haar dragers mogelijk om hun definitie van de situatie als algemeen geldend

te presenteren. Voor de analyse van de ongelijkheidsproblematiek in en met betrekking tot het onderwijs is dit een belangrijk onderscheid. Het handelen van leerlingen in en rond de school kunnen wij dus begrijpen vanuit het zingevingskader van het milieu van herkomst en vanuit de reactie daarop van de leerkrachten.

Uit de discussie over de resultaten van de analyse van de volkstellingengegevens uit 1971 en de interpretatie daarvan, blijkt onder andere het belang van een bredere invulling en operationalisering van het milieu van herkomst van leerlingen. Binnen ons onderzoeksproject 'Milieuspecifieke socialisatie' is geprobeerd om een dergelijke verbreding te realiseren. Zonder de pretentie te willen hebben een definitieve oplossing voor dit probleem te kunnen aanbieden, hebben wij in dit onderzoek geprobeerd een aantal gegevens te verzamelen, die blijken de literatuur op meerdere dimensies het 'milieu' specificeren, waarin kinderen opgroeien en dus gesocialiseerd worden, en die van belang zijn voor een analyse van de school als interactiegebied (vgl. Mens, 1972; Oevermann, 1972; Gottschalch e.a. (red.), 1971; Abrahams & Sommerkorn, 1976; Van der Kley, 1973). Deze gegevens hebben betrekking op de (vroegere of actuele) werksituatie van de vader en de moeder, het onderwijsnivo van beide ouders, opvattingen van ouders over relevante opvoedingszaken, schoolondersteunend gedrag van ouders en typering van het gezin als socialisatie-instituut. Het is echter ondoenlijk om zowel de gezinssituatie als de schoolse situatie te onderzoeken op de manier zoals hiervoor beschreven. Vandaar dat we ons wat de gezinssituatie betreft beperkt hebben tot de gangbare, afstandelijke manier van onderzoek: een (schriftelijke) vragenlijst. Ondanks de beperkingen die daaraan kleven, is het beter dan niets.

Leerlinggedrag

In hoofdstuk 3 is uiteengezet dat de interpretatie van groepsgevoel afgenomen intelligentietests met tijdslimiet in termen van snelheid en nauwkeurigheid, zoals door Van der Ven en Pinxteren ontwikkeld, een inhoudelijk adequate manier is om het testgedrag van leerlingen te duiden in sociologisch relevante termen. De verschillen in testcores drukken de mate uit waarin leerlingen bereid zijn om de instructie op te volgen om snel en nauwkeurig te werken. Immers, de op te lossen items zijn van een gelijke moeilijkheidsgraad, als je er een kunt oplossen dan ook allemaal als je althans bereid bent 'het spelletje mee te spelen'. Ik heb deze interpretatie van een IQ-test overgenomen, omdat daarin de grondgedachte van de school als selectie-instituut tot uitdrukking komt. Bovendien is het een goede indicatie voor de wijze waarop leerlingen zich in typische toetsingssituaties gedragen. Gebruik is gemaakt van de ELI-test (Sengers & Van der Sluis, 1973).

Schoolcarrière

Met ons onderzoek pogen wij inzicht te krijgen in de wijze waarop selectie als alledaags proces in z'n werk gaat. Op deze manier kan de ontwikkeling van de schoolloopbaan van diverse categorieën leerlingen aan het begin van hun carrière in beeld gebracht worden. Dat gebeurt enerzijds door een vergelijking te maken tussen de situatie aan het begin en het eind van het schooljaar; anderzijds door een verwachting te formuleren over het verdere verloop van die carrière na de eerste klas. Dit laatste hebben wij niet expliciet gevraagd aan de leerkrachten maar is door ons benaderd door twee gegevens op elkaar te betrekken: de rapportcijfers en een kwalificatie achteraf door de leerkracht van het prestatienivo. Met dit nieuwe gegeven wordt geprobeerd de verwachte schoolcarrière te benaderen. Een goede schoolbeoordeling en hoog prestatienivo levert een te verwachten 'goede' schoolcarrière op, en vice versa.

Tot zover een eerste globale uitwerking van het onderzoek. Zoals gezegd, is er sprake van een meer mensproject, hetgeen betekent dat er in de loop der tijd een viertal min of meer her-

kenbare deelprojecten zijn ontstaan: een methodologisch project, met als doel de ontwikkeling van de gefundeerde theoriebenadering (Fred Wester); het project 'patronenanalyse', met als doel de methodische ontwikkeling van een kwalitatief observatie-instrument (Willem Zijlmans); het 'perspektieven'-project, met als doel de analyse van de verschillende interviews met de leerkrachten over hun beroepsperspektieven (Ellen Hijmans); en, tenslotte, het 'beurten'-project, met als doel de analyse van selectie als alledaags proces toegesplitst op de analyse van de rol die de verdeling van schoolse beurten daarin speelt (Peter van der Kley).

Opzet van het onderzoek

Ten aanzien van de opzet van het onderzoek moet een onderscheid gemaakt worden tussen het onderzoeksproject in het algemeen en mijn deel daarvan. Tot nu toe heb ik in algemene zin over het totale onderzoeksproject gesproken; in het vervolg staat mijn deelonderzoek centraal, hoewel het soms noodzakelijk zal zijn het project als kontekst er bij te betrekken. Bij de beschrijving van mijn onderzoek maak ik gebruik van de resultaten van andere deelprojecten, voor zover mogelijk en noodzakelijk.

De probleemstelling van mijn onderzoek heeft in het algemeen betrekking op het transformatieproces van sociaal milieu en sekse in voor het onderwijs relevante identiteiten en de factoren die daarop van invloed zijn. Om een dergelijke vraagstelling te onderzoeken is gefaseerd te werk gegaan. Uit de algemene opzet van het onderzoek zijn een drietal deelanalyses afgeleid die uiteindelijk op elkaar zijn betrokken in een vierde analyse. De drie deelanalyses zijn achtereenvolgens: de analyse van het subkultureel milieu als leerlinggedrag (hoofdstuk 5), de analyse van schoolse identiteiten (hoofdstuk 6) en de analyse van het interactieproces (hoofdstuk 7). De laatste analyse heeft als titel 'selectie als alledaags proces', omdat daarin geprobeerd wordt met behulp van de resultaten van de onderscheiden deelanalyses een antwoord te geven op de laatste in de probleemstelling geformuleerde vraag (zie p. 25) (vgl. schema op p. 27). Op basis van de resultaten van de diverse deelonderzoeken zal de onderzoeksopzet nader worden ingevuld. Op deze plaats wil ik nog een aantal opmerkingen maken over de opzet die voor een goed begrip van het onderzoek noodzakelijk is.

Onderzoekseenheden

In het onderzoek wordt met twee soorten onderzoekseenheden gewerkt: de leerling en de beurt. In hoofdstuk 5 (subkultureel milieu), 6 (schoolse identiteiten) en voor een deel in hoofdstuk 7 (interactiepatronen en beurten) is de analyse eenheid de individuele leerling ($N = 73$). De beurt, of beter: 'de wijze waarop leerlingen in de interactie betrokken worden', fungeert als analyse eenheid in hoofdstuk 7 en 8 (Nivogroepen en selectie) ($N = 2015$).

Dataverzameling

Ten behoeve van de verschillende analyses zijn de volgende gegevens verzameld:

- analyse van het interactieproces: video-opnamen gedurende een periode van 14 dagen aan het begin en het eind van het schooljaar (in school 1 alleen aan het eind van het jaar). Per periode is 15 uur opgenomen, waarbij een zo goed mogelijk spreiding binnen die periode is nagestreefd; memo's via participerende observatie; interviews met leerkrachten aan de hand van videofragmenten.
- analyse van schoolse identiteiten: interviews met leerkrachten over hun beroepsperspektieven; afname 'repertory grid' van Kelly (1955).
- analyse van subkultureel milieu: (schriftelijke) vragenlijst voor ouders van leerlingen.
- analyse van leerlinggedrag: afname eerste jaars intelligentietest (ELI-test).
- analyse schoolcarrière: verzameling gegevens over schoolrapporten van leerlingen: scoring achteraf door leerkracht op 5-

puntsschaal van prestatie-nivo van leerlingen aan het eind van het schooljaar.

Waar heeft het onderzoek plaats gevonden?

Het onderzoek heeft betrekking op drie eerste klassen van de lagere school. In voorjaar 1976 zijn wij gestart met een schoolklas in een randgemeente van Nijmegen. Het betrof een school die zich sedert een aantal jaren ontwikkelde van een traditionele dorpschool tot een meer eigentijdse school. Oorzaak voor deze ontwikkeling was de komst van hoger opgeleide inwoners, die hun werkkring veelal in Nijmegen (Universiteit vooral) hebben. Zowel buiten als binnen de school was er sprake van een zekere spanning tussen de gevestigde, agrarische bevolking en de nieuwkomers.

Deze schoolklas is naar sociale samenstelling heterogeen; er zitten 31 leerlingen in, waarvan iets meer meisjes; en er wordt met heterogene nivogroepen gewerkt.

In het kader van een methodisch vervolgproject, gefinancierd uit de universitaire onderzoekspool, is in het schooljaar 1979/80 in een tweetal andere schoolklassen eveneens onderzoek verricht. Daartoe zijn zowel aan het begin als aan het eind van het jaar gegevens verzameld, waaronder video-opnamen, dit in tegenstelling tot school 1 waar uitsluitend materiaal beschikbaar is over het eind van het schooljaar. De ene klas maakt onderdeel uit van een Montessori-school in Nijmegen, waar met een gemengd eerste en tweede leerjaar wordt gewerkt. In totaal zitten er 20 leerlingen in beide groepen. Naar sociale samenstelling is ook deze klas heterogeen; er zijn meer jongens dan meisjes. Leerlingen zitten min of meer in groepjes, maar van nivogroepen is geen sprake.

In tegenstelling tot de andere klas, waar strikt gewerkt wordt met homogene groepen. Het is een typische 'arbeidersschool', waar de sociale samenstelling als gevolg homogeen is. Er zitten 22 leerlingen in de klas, waarvan het merendeel jongens. De school staat in een in de jaren vijftig gebouwde wijk waar voornamelijk handarbeiders naar toe zijn verhuisd.

Triangulatie

Hiervoor (p. 28) heb ik het principe van triangulatie genoemd als een indicatie voor het gebruik van meerdere waarnemings-technieken naast elkaar om een zo goed mogelijk inzicht te krijgen in wat er in schoolklassen gebeurt. Ik zal dit begrip hier verder uitwerken.

Onder triangulatie (driehoeksmeting) wordt algemeen verstaan het op verschillende manieren onderzoeken van één en hetzelfde objekt. Het begrip stamt uit de landmeetkunde waar het betrekking heeft op het verrichten van enkele metingen vanuit verschillende richtingen om een punt te bepalen. Volgens anderen is het vergelijkbaar met de tweede getuige in de Romeinse rechtspraak. Hoe het ook zij, het principe wordt uit deze voorbeelden duidelijk: langs verschillende wegen proberen het objekt onder studie eenduidig te benoemen. In de methodologie van de sociale wetenschappen is het begrip vooral door Denzin (1970, p. 471 e.v.) verder ontwikkeld. Hij onderscheidt een aantal manieren waarop het principe van triangulatie in het sociaal-wetenschappelijk onderzoek kan worden toegepast: methodologisch, theoretisch, met betrekking tot de dataverzameling en onderzoekstechnisch.

De eerste heeft betrekking op de combinatie van methoden van onderzoek om de zwakke kanten van elk te compenseren; bijvoorbeeld observatie in combinatie met een survey. Bij deze vorm is een nader onderscheid aan te brengen, namelijk triangulatie binnen een methode (bijvoorbeeld 3 schalen voor meting van een begrip) of tussen methoden.

De tweede manier, de theoretische, heeft betrekking op het vanuit verschillende theoretische invalshoeken analyseren van verschillende gegevens.

De derde manier heeft betrekking op het langs verschillende wegen verzamelen van gegevens over een en hetzelfde objekt.

De laatste manier heeft expliciet te maken met de bewaking

van de betrouwbaarheid in een onderzoek waar bijvoorbeeld met observaties gewerkt wordt. Door meerdere onderzoekers in te schakelen bouw je een controlemoment in voor de betrouwbaarheid van de gegevens.

Hoewel Denzin vier manieren noemt om het principe van triangulatie toe te passen in sociaal-wetenschappelijk onderzoek wil dit niet zeggen dat daarmee alle mogelijkheden zijn benoemd. Het gaat mij hier nu meer om het principe en toepasbaarheid in ons onderzoek dan om een uitputtende analyse van alle toepassingsmogelijkheden.

Denzin constateert dat in elk sociologisch onderzoek (maar dat geldt ongetwijfeld ook voor het onderwijs-wetenschappelijk onderzoek) op zoveel mogelijk manieren het principe van triangulatie moet worden toegepast om de geldigheid en betrouwbaarheid van de resultaten te waarborgen. Hoe meer triangulatie er in zit, dat te beter kan men de resultaten van onderzoek vertrouwen, aldus Denzin.

Op welke wijze is het principe van triangulatie in ons onderzoek toegepast? Ten aanzien van het waarborgen van de betrouwbaarheid, allereerst, de analyse van de interactie. Op twee manieren is dat geprobeerd: eerst door naast participerende observatie door een onderzoeker ook video-opnamen te maken. Vervolgens door bij de analyse van videobanden met meerdere onderzoekers te werken die het nastreven van intersubjectiviteit tot plicht hadden. Dat werd vergemakkelijkt door de ontwikkelde methode van protocolleren van video-banden. De betrouwbaarheid van de resultaten proberen wij te garanderen door gebruik te maken van verschillende analysetechnieken. Bijvoorbeeld bij de analyse van de schoolse identiteiten (zie hoofdstuk 6). Ten aanzien van de geldigheid proberen wij op meerdere momenten onze interpretaties van het materiaal te konfronteren met de interpretaties van betrokkenen, tot nu toe voornamelijk leerkrachten. Er zijn bijvoorbeeld gesprekken gevoerd met de betrokken leerkrachten over videofragmenten (scènes) om onze interpretaties daarvan en van onderdelen er uit (bijvoorbeeld beurtten die in scènes voorkomen) te controleren (vgl. hoofdstuk 6 waar een rekonstruktie van de perspectieven van de leerkrachten wordt gepresenteerd onder andere op basis van deze gesprekken). Over de wijze waarop die gesprekken zijn gevoerd het volgende: aan de leerkrachten is gevraagd om te vertellen wat er naar haar idee in een scène gebeurde en waarom zij handelden zoals zij deden. Zoveel mogelijk is vermeden om de leerkrachten te beïnvloeden bij hun interpretaties van scènes. Mede op basis van dit materiaal is geprobeerd de geldigheid van onze analyseresultaten te waarborgen.

In het kader van de discussie over triangulatie moet ook de verhouding tussen, wat eerder genoemd is (Van der Kley & Wester, 1978), 'kwalitatief' en 'kwantitatief' onderzoek aan de orde komen. Als reactie op de dominante 'kwantitatieve' methodologie (het zg. variabelen-onderzoek (Richer, 1975)), is er binnen de onderwijswetenschappen en vooral de onderwijssociologie een tegenbeweging ontstaan, die zich voorzag van het etiket 'kwalitatief' (vgl. Bogdan & Taylor, 1975; Richer, 1975; Mehan, 1979). Zoals zo vaak gebeurt met tegenbewegingen is in de beginperiode een nogal extreme positie betrokken om de verschillen duidelijk te maken, waarin geen plaats was voor de positieve elementen van de bestreden positie. 'Kwalitatief' werd tegenover 'kwantitatief' onderzoek geplaatst, ondanks pogingen tot synthese van een enkeling (o.a. Kreppner, 1975). Maar zoals zo vaak zegevierde ook hier het gezonde verstand: het was niet of/of maar en/en. Ook in ons onderzoek is deze ontwikkeling terug te vinden. Door de noodzaak een adequate observatiestrategie te ontwikkelen waren wij geruime tijd bijna uitsluitend georiënteerd op (problemen en werkwijzen van) de kwalitatieve methodologie. Naarmate werkbare oplossingen gevonden werden voor onze onderzoeksproblemen verschoof de aandacht zich meer in de richting van onze inhoudelijke vraagstelling, namelijk die van de milieu- en seksspecifieke selectie. Vanuit een dergelijk inhoudelijk perspectief was het onontkoombaar om gegevens van leerlingen met elkaar te verbinden,

zodanig dat het selectieproces zichtbaar kan worden gemaakt. Dat impliceert niet noodzakelijkerwijze een kwantitatieve analyse. De veelheid van gegevens stelde ons in staat tot systematische kwantitatieve analyses. Vandaar onze pogingen om de mogelijkheden van beide methodologische posities te combineren. In dit boek wordt vooral verslag gedaan van de meer kwantitatieve analyses die deels zijn gebaseerd op de resultaten van de nog lopende kwalitatieve analyses. In het proefschrift van Willem Zijlmans zal in het kader van een overwegend kwalitatieve analyse van scènes verder gewerkt worden met de uitkomsten van mijn analyses. En/en dus, niet of/of, waarbij in het onderzoeksproject een zekere arbeidsverdeling om praktische redenen betracht is.

De toepassing van de gebruikelijke statistische analysetechnieken op van oorsprong kwalitatieve (of ethnografische) gegevens is overigens niet geheel onproblematisch. Vooral de verhouding tussen het vak geringe aantal respondenten en de veelheid van gegevens die beschikbaar zijn voor de analyse heeft de nodige problemen opgeleverd. Oplossingen zijn gevonden door waar mogelijk het aantal variabelen te reduceren.

Hoofdstuk 5: Leerlingen en het subkultureel milieu

In dit hoofdstuk doe ik verslag van de analyses, die ik heb uitgevoerd op de gegevens betreffende het milieu van herkomst van leerlingen waaraan ik het begrip subkultureel milieu heb verbonden. Daarbij is gekozen voor een bredere operationalisering dan die enkel in termen van het beroep van de kostwinner (vooral de vader).

Het belang van een verbreding van de operationalisering van het traditionele 'sociaal milieu' van leerlingen voor het onderzoek naar de ongelijkheidsproblematiek in het onderwijs kan geïllustreerd worden aan de hand van de bijdrage die Wesselingh & Van der Kley (1981) geleverd hebben aan de discussie over de reproductiefunctie van het onderwijs. Onder verwijzing naar onder andere Soutendijk (1978), Vervoort (1981) en Kreckel (1976) wordt allereerst geconstateerd dat over reproductie niet zo zeer gesproken moet worden in termen van een doelbewust proces (doelfunctie) maar eerder van een maatschappelijke effectfunctie; dat wil zeggen van een uitkomst van onder meer het onderwijsproces die de instandhouding en continuïteit betekent van daarvoor reeds aanwezige maatschappelijke verhoudingen en posities. Een dergelijk onderscheid werpt een ander licht op de processen die tot de realisering van een dusdanig reproducerend effect een bijdrage zouden kunnen leveren. Hoe is nu eigenlijk die relatie te begrijpen? Daartoe is het nuttig om met Kreckel (1976) onderscheid te maken tussen primaire en secundaire dimensies van maatschappelijke ongelijkheid. De primaire dimensie van ongelijkheid verwijst enerzijds naar de ongelijke verdeling van materiële¹ zaken als macht, bezit, inkomen, toegang tot de produktiemiddelen, anderzijds naar meer symbolische zaken als kennis, evenzeer aan schaarste onderhevig als andere maatschappelijke goederen en diensten. De secundaire dimensie wordt gevormd door status of prestige. Deze dimensie fungeert in Kreckel's visie uitdrukkelijk als secundair doordat deze statusdimensie de primaire ongelijkheden op basis van macht, bezit en kennis weerspiegelt en legitimeert. En dat laatste gebeurt niet voor de volle honderd procent: statussystemen blijken tot op zekere hoogte ook nog relatief autonoom te functioneren, aldus Kreckel. Aansluitend op Kreckel zegt Vervoort:

• • •
"De functionalistische optiek oriënteert zich op de stratificatiebenadering van ongelijkheid en hanteert dus de secundaire dimensie, in de radicale optiek staan de primaire dimensies van macht, bezit en kennis centraal (. . .). Dit is in zoverre problematisch, dat vrijwel alle empirisch onderzoek, dat betrekking heeft op de 'gelijke kansen'-problematiek, gebaseerd is op het sociale stratificatiemodel: steeds wordt nagegaan hoe de relatie is tussen schoolsucces (of een vergelijkbare afhankelijke variabele) en het milieu van herkomst, veelal geoperationaliseerd als de relatieve positie van de vader in de beroepsprestige-stratificatie. De resultaten van dit soort onderzoek zijn algemeen bekend en hebben in aanzienlijke mate bijgedragen tot het aantrappen tegen het functionalistische paradigma en de opmars van het radicale: steeds blijkt, dat naarmate het milieu lager is, de kans afneemt op het bezoeken en met succes afsluiten van 'hogere' onderwijsvormen.

Maar om hieruit te konkluderen dat het onderwijs de maatschappelijke ongelijkheid reproduceert moet eerst een sprongetje gemaakt worden: het sprongetje namelijk van de secundaire naar de primaire dimensies van sociale ongelijkheid, van status of prestige naar primaire ongelijkheden op basis van macht, bezit en kennis, van sociale ongelijkheid in termen van prestige naar maatschappelijke ongelijkheid in termen van klassestructurering.

Wie dat sprongetje maakt moet zich realiseren dat er enerzijds weliswaar een (weerspiegelings- en legitimerings-) relatie

¹ Daar waar in de tekst 'onze' of 'wij' voorkomt, heeft dat vooral betrekking op het team van onderzoekers en studenten die in het project 'Milieuspecifieke socialisatie' werkzaam zijn (geweest)

bestaat tussen primaire en secundaire vormen van ongelijkheid, maar dat anderzijds 'status-systems are bound to enjoy a fair amount of empirical autonomy vis-a-vis the three primary dimensions of inequality'."
(Vervoort, 1981, p. 123)

• • •

Met andere woorden: als het gaat om het aantonen van de reproducerende werking van het onderwijs, is enige verfijning van het begrip reproductie gewenst. Het omvat meer dan het generatiegewijs doorgeven van arbeids- en kwalificatieposities aan dezelfde maatschappelijke groeperingen.

Wat betekent deze redening nu voor een nadere bepaling van het subkultureel milieu van leerlingen in het kader van mijn onderzoek? Vervoort (1981) suggereert een tweedeling in structurele en kulturele reproductie van maatschappelijke ongelijkheid, waarbij de eerste meer op de arbeidsmarkt moet worden gelokaliseerd en gericht is op het handhaven van de klassestructuur. Onderwijs zou dan vooral een bijdrage leveren aan de kulturele reproductie, dat wil zeggen aan het handhaven van de voorwaarden voor het proces van structurele reproductie.

• • •

"In de eerste plaats komt dit neer op de 'productie' van verschillen in macht, bezit en kennis en de consequenties die daaraan voor de organisatie van de maatschappij als ongelijkheidssysteem verbonden zijn. Het eerste punt heeft met name betrekking op de 'technisch-instrumentele' en 'sociaal-normatieve' kwalificaties, die op de arbeidsmarkt gevraagd en aangeboden worden, het tweede op het ideologisch aspect van de kulturele reproductie, de legitimering van het vigerende ongelijkheidssysteem."

(Vervoort, o.c., p. 125)

• • •

Onderwijs levert dus een bijdrage aan het proces van kulturele reproductie door het handhaven van de voorwaarden voor het proces van de structurele reproductie. Maar niet alleen het onderwijs levert daar een bijdrage aan; ook de meer primaire verbanden waarin mensen samenleven, bijvoorbeeld het gezin. Als we naar de uitkomsten van de analyses van de Volkstelling van 1971 (vgl. Vliegen & De Jong, 1981) kijken en dan met name naar die van de regionale analyse, dan blijkt ook de 'kwaliteit' van de regio (huisvestingssituatie, infrastructuur en andere voorzieningen, en economische sterkte) een belangrijk kompleks van factoren te leveren ter verklaring van verschillen in deelneming per maatschappelijke groepering aan het voortgezet onderwijs.

Dit analysesresultaat moeten we niet verabsoluteren, maar blijven zien binnen de kontekst van de gegevens van de volkstelling: van de mogelijke verklarende factoren blijken deze drie de belangrijkste, maar daarmee is nog niet alles gezegd. Immers, we mogen aannemen dat zogenaamde structurele factoren niet rechtstreeks het handelen van mensen bepalen als een soort uiterlijke dwang, waar geen ontkomen aan is, maar op de een of andere manier hun invloed realiseren via het denken en willen van mensen. Aanvullend onderzoek is dus nodig. Een ingang voor een dergelijk onderzoek kan naar mijn idee worden gevonden bij Oevermann (1972, 1976) voorzover hij het belang aan geeft van analyse van het subkultureel milieu, ter vervanging van de gangbare wijze van vaststelling van het milieu van herkomst, van in het onderzoek betrokken personen. Onder subkultureel milieu verstaat hij het geheel van waarden, normen, opvattingen en handelingspatronen dat voor de betreffende groep mensen een betekenisvolle samenhang vertoont. Het subkultureel milieu levert als het ware de kontekst waarbinnen de kulturele reproductie kan worden gerealiseerd. Binnen een dergelijke 'betekenisvolle samenhang' wordt de produktie van verschillen in marktvermogen en de ideologische rechtvaardiging

daarvan aanvaardbaar en als 'normaal' geïnterpreteerd. Met enige overdrijving zou men kunnen zeggen dat hier de voorwaarden voor de kulturele reproductie (die zelf weer als voorwaarde tot de structurele reproductie fungeert) voorhanden komen.

Uit deze discussie, en uit de relevante literatuur (zie p. 31) komen de volgende dimensies van het subkultureel milieu naar voren: de (vroegere of aktuele) werksituatie van de vader en de moeder, het onderwijsnivo van beide ouders, opvattingen van ouders over relevante opvoedingszaken, schoolondersteunend gedrag van ouders en een typering van het gezin als socialisatie-instituut.

De analyse is als volgt opgezet. Allereerst is er per dimensie van het subkultureel milieu een faktoranalyse uitgevoerd, met als doel na te gaan in hoeverre de verschillende indicatoren (items) schaalbaar zijn. Een faktoranalyse maakt het mogelijk om de latente structuur in een dataset te achterhalen. Daarbij wordt in een aantal fasen telkens een groep variabelen ontdekt die tesamen de meeste variantie verklaren. Na eliminatie van die variabelen wordt de procedure herhaald net zo lang tot alle variantie is verklaard. Op deze wijze ontstaan een aantal factoren, die onderling samenhangende variabelen binden en die in een aflopende reeks delen variantie verklaren.

Op basis van de resultaten van de faktoranalyse is vervolgens een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd met behulp van Cronbach's alpha (vgl. Nie & Hull, 1979). Een dergelijke analyse is noodzakelijk om een schatting te kunnen maken of de resultaten stabiel zijn, dat wil zeggen ook bij herhaalde meting zullen optreden. Als kritieke waarde is aangehouden $\alpha = > .70$. Bij niet-schaalbaarheid van de items volgens dit criterium is in de regel voor de vervolganalyse de hoogst positief ladende variabele op de betreffende faktor gekozen, voorzover dat inhoudelijk te verantwoorden is. In alle gevallen is de analyse van de verschillende milieu-dimensies beperkt gebleven tot de eerste faktor van de respektievelijke faktoroplossingen, omdat daarin de meeste variantie van de betreffende items is verzameld. Deze keuze is bovendien ondersteund door het feit dat nauwelijks een significante alpha, zoals gedefinieerd, bij tweede, resp. derde factoren is aangetroffen.

Op basis van de resultaten van de deelanalyses zijn aldus schalen gekonstrueerd, resp. variabelen gekozen, die als indicatoren kunnen gelden voor de onderscheiden dimensies van het subkultureel milieu. Voor de overall-analyse is via een faktoranalyse χ^2 de grondstructuur verkend. Vooral twee dimensies blijken dan relevant te zijn: de beroepssituatie en de gezinssituatie. De analyses zijn per oudergroep (resp. 31, 20 en 22 ouders) uitgevoerd. De gegevens van de ouders zijn als leerlingkenmerk gekodeerd. Ik zal nu achtereenvolgens de verschillende deelanalyses beschrijven.

Subkultureel milieu

De werksituatie van de vader

De indicering van de werksituatie van de vader omvatte de volgende gegevens: aard van de werkzaamheden, soort bedrijf, leidinggevende functie, aantal ondergeschikten, zelfstandigheid van het werk, aantal werkdagen, onderwijsnivo en het inkomen.

Niet alle variabelen zijn in de uiteindelijke analyse opgenomen, omdat sommige een verstorende invloed hadden op de analyse vanwege onvoldoende spreiding over de categorieën. De analyse werd tenslotte uitgevoerd op de volgende vijf variabelen: aard werkzaamheden, soort bedrijf, zelfstandigheid in werk, onderwijsnivo en inkomen. Elk van deze variabelen is zo samengeesteld dat de richting van kodering gelijk is: handarbeid versus hoofdarbeid, fabriek versus universiteit, onzelfstandig versus zelfstandig, laag versus hoog onderwijsnivo, laag versus hoog inkomen. Deze kodering is gebaseerd op antwoorden op een deels open, deels gesloten vragenlijst. In onderstaande tabel zijn de resultaten samengevat (vgl. Tabel 5.1).

Tabel 5.1: Ladingen (> 400) van kenmerken van de werksituatie van de vader op eerste faktor van faktoranalyse per leerlinggroep

	School 1	School 2	School 3
Aard werkzaamheden	752	770	846
Soort bedrijf	750		
Zelfstandigheid werk		658	894
Onderwijsnivo	893	914	413
Inkomen	902	944	855
Alpha-coëfficiënt	79	82	59

De alpha-coëfficiënt geeft aan dat de faktoroplossing voor school 1 en 2 schaalbaar is, voor school 3 daarentegen niet. Ook wanneer ik het laagst ladende kenmerk (onderwijsnivo) buiten beschouwing laat, komt de coëfficiënt niet hoger dan .68. Zoals hiervoor vermeld, zal ik voor de vervolganalyse de hoogst positief ladende variabelen gebruiken, dat is in het geval van school 3 de zelfstandigheid van het werk.

Bij de interpretatie van tabel 5.1 is het van belang om de sociale samenstelling van de onderscheiden groepen ouders te betrekken. School 1 en in mindere mate school 2 zijn sociaal heterogeen van samenstelling, wat niet alleen met betrekking tot de typering van de werksituatie van de vader tot een zekere spreiding leidt. School 3 daarentegen is meer homogeen van samenstelling, het is een typische arbeidersschool.

De tabel is als volgt te lezen: per schoolklas is de correlatiecoëfficiënt gegeven van de items (die in deze tabel betrekking hebben op de werksituatie van de vader) op de eerste faktor van de faktoranalyse. Deze faktor kan beschouwd worden als een nieuw gekonstrueerde variabele, waarvan via de correlatiecoëfficiënten de afstand met de 'oude' variabelen (of items) wordt aangegeven. Het hoogst ladende item geeft dus het best aan in welke zin deze nieuwe variabele geïnterpreteerd kan worden.

Voor school 1 betekent het, dat naarmate het onderwijsnivo en het inkomen stijgen er meer hoofdarbeid verricht wordt in de welzijnssector (onderwijs, cultuur, welzijn), waarbij de zelfstandigheid van de werkzaamheden als het ware geïmpliceerd is. In school 2 zien wij een iets ander beeld: daar is zelfstandigheid wel belangrijk en het soort bedrijf niet. In school 3 is dat nog duidelijker, daar is zelfs het onderwijsnivo niet zo belangrijk meer. Dat betekent dat de relevantie van bepaalde kenmerken vooral bepaald wordt door de context waarbinnen ze een rol spelen. Binnen een groep fabrieksarbeiders is het soort bedrijf geen differentiërend kenmerk. Daarentegen is de mate van zelfstandigheid van het werk wel een belangrijk gegeven.

Inkomen en aard van de werkzaamheden zijn de variabelen, die in alle drie de oudergroepen van belang zijn, dat wil zeggen voldoende differentiëren. Deze faktor benoem ik naar de aard van de werkzaamheden, omdat daarmee een goede indicatie wordt gegeven van de werksituatie (werken met de handen versus werken met het hoofd). Inkomen als hoog scorende variabele laat ik hier buiten beschouwing, omdat daarmee onvoldoende de werksituatie getypeerd kan worden. De hoge correlatie op deze faktor geeft overigens wel aan dat er een nauwe relatie bestaat tussen het soort werk dat verricht wordt en de beloning ervan.

De (vroegere) werksituatie van de moeder

Aan de moeders hebben wij eveneens gevraagd hun (meestal vroegere) werksituatie te typeren. Daarvoor zijn dezelfde categorieën gehanteerd als bij de vaders onder toevoeging van de categorie 'gezin' bij de variabele soort bedrijf voor die moeders die bij hun ouders of anderen huishoudelijk werk verricht hebben. De resultaten zien wij in tabel 5.2.

Tabel 5.2: Ladingen (> 400) van kenmerken van de werksituatie van de moeder op eerste faktor van faktoranalyse, per leerlinggroep

	School 1	School 2	School 3
Aard werkzaamheden		806	560
Soort bedrijf	892		
Zelfstandigheid werk			604
Onderwijsnivo	839	956	827
Inkomen	507	633	
Alpha-coëfficiënt	79	75	48

Het is duidelijk dat voor de moeders vooral het onderwijsnivo de centrale dimensie is voor de typering van de werksituatie. Ook hier blijkt echter, dat de schaalbaarheid voor school 3 problematisch is ($\alpha = .48$). Het onderwijsnivo van de moeder wordt als indikator van de werksituatie meegenomen.

Over het algemeen is het beeld aanzienlijk diffuser dan bij de vaders, hoewel een zelfde tendens te constateren valt met uitzondering van het inkomen. Maar dat hoeft ons gezien de maatschappelijke rolverdeling tussen mannen en vrouwen ook niet te verbazen. De faktor wordt benoemd in termen van het onderwijsnivo (laag vs hoog).

Opvattingen van de ouders over de opvoeding van het kind

Wij hebben de ouders een lijst met uitspraken voorgelegd waarin een aantal verschillende opvattingen over de opvoeding van kinderen zijn verwoord. Deze lijst is ontleend aan Mens (1972). Met name is de rol van de vaders en moeders daarin een belangrijk gegeven. In totaal zijn 14 uitspraken afzonderlijk aan beide ouders voorgelegd, met het verzoek om aan te geven in hoeverre zij het met een uitspraak eens of oneens waren. Niet alle uitspraken konden in de uiteindelijke analyse worden meegenomen vanwege een onvoldoende discriminerend vermogen. Ook deze analyse is per leerlinggroep en per ouder uitgevoerd.

In tabel 5.3 zijn de uitspraken weergegeven met per uitspraak de coëfficiënten op de eerste faktor, die groter zijn dan .400. De eerste faktor geeft voor zowel de vaders als de moeders het sekse-rol bevestigende resp. het sekse-rol doorbrekende perspectief aan, hoewel de operationalisering naar opvattingen verschillend is. Opmerkelijk is dat alleen de opvattingen van de moeders schaalbaar zijn, zoals gedefinieerd. Eventueel zou dat ook nog kunnen gelden voor die van de vaders van school 1, maar omwille van de vergelijkbaarheid heb ik het criterium van $\alpha = > .70$ streng toegepast. Voor school 1 is opvatting 14 van de vaders gekozen, opvatting 6 voor school 2 en opvatting 12 voor school 3.

Socialisatiegedrag

Misschien wel het belangrijkste gezinsgegeven is het socialisatiegedrag van ouders. Zoals in de inleiding van dit hoofdstuk al vermeld, kan ik alleen langs indirecte weg het socialiserende handelen van ouders in gezinnen achterhalen. Daarbij ben ik als volgt te werk gegaan. Aan ouders is een aantal situaties voorgelegd en gevraagd hoe zij daarin, resp. daarop in de regel reageren. Zo is er gevraagd wie in een aantal vergelijkbare situaties beslist wat er gebeurt. Dat is gedaan ten aanzien van

- keuze TV-programma, wanneer er voor beide ouders gelijktijdig een interessant programma is op twee netten
- hetzelfde dilemma, maar nu tussen een kinderprogramma dat een van de kinderen wil zien en een programma dat een van de ouders wil zien
- keuze tussen 'vaste' bedtijd voor kinderen of het laten afmaken van het spel waar kinderen mee bezig zijn, en wie beslist er?
- houding ten opzichte van regelovertreding,
- houding ten opzichte van 'gappen',
- keuze van recreatief gedrag,
- houding ten opzichte van kind in het geval van 'verplicht'

Tabel 5.3 Ladingen (> 400) van rolopvattingen over opvoeding door mannen en vrouwen op de eerste faktor van een faktoranalyse, per school

	School 1		School 2		School 3	
	vader	moeder	vader	moeder	vader	moeder
1 Opvoeding is de taak van de vrouw		653				853
2 Het moet heel gewoon zijn dat een meisje naar de L T S wil						
3 Het is het beste als de vader straft						948
4 De huishouding is eigenlijk gewoon een baan en zou daarom betaald moeten worden						
5 Als een kind getroost moet worden, kan de moeder dat het beste doen				797		
6 Afwassen is typisch vrouwenwerk		850	919			
7 Er moet er een in huis de baas zijn				920		455
8 Het zou wettelijk geregeld moeten worden, dat man en vrouw beiden een part time baan kunnen nemen			- 933		787	
9 Een jongetje behoort meer te presteren dan een meisje	494					920
10 Vrouwen die werken kunnen nooit voldoende met de opvoeding van de kinderen bezig zijn					- 701	
11 Het is belangrijk dat kinderen weten waar ze zich aan te houden hebben						
12 Het is evengoed mogelijk dat de vrouw werkt en de man het huishouden doet		- 880		- 665	814	
13 Ik vind het normaal als een jongen kleuterleidster wil worden	- 842					
14 Een goede opleiding is voor een jongen van groter belang dan voor een meisje	803		632			
Alpha-coëfficiënt	69	77	58	71	63	84

familiebezoek,

- keuze tussen eerst huiswerk maken en dan voetballen/spelen, of omgekeerd,
- houding ten opzichte van opruimen speelgoed

In al deze gevallen gaat het er om te achterhalen in welke mate kinderen in dit soort gezinssituaties een eigen stem hebben. Wanneer een of beide ouders doorgaans beslissingen nemen voor hun kind en wanneer er bij regelovertredingen zonder meer gestraft wordt en problemen niet bespreekbaar zijn, dan is er sprake van een 'positioneel' gezinstype, waar expliciete regels gelden op basis van een strikte rollenscheiding tussen de gezinsleden. Dit impliceert een sterke sociale controle. De manier waarop sociale controle wordt uitgeoefend is mede afhankelijk van het impliciet of expliciet zijn van normen, bijvoorbeeld is de kans op verbale controle groot bij expliciete normen (vgl. Bernstein, 1971). Ook heeft dit gevolgen voor de mate waarin en de wijze waarop gestraft wordt (Krappmann, 1971).

In het tegenovergestelde geval, waar kinderen een eigen verantwoordelijkheid dragen voor zaken die hen aangaan en waar voor interpretatie van normen ruimte gelaten wordt, is sprake van een 'personeel' gezinstype. Of, om het in termen van Bernstein (1975) te zeggen, het gaat in het laatste geval om een gezinssituatie met een zwakke klassifikatie en framing, terwijl het in het eerste geval ging om een sterke klassifikatie en framing.

Voor de socialisatie van kinderen betekent dit verschil in gezinssituatie dat in het eerste geval de kontekst van het alledaagse leven als vanzelfsprekend wordt ervaren, hij staat immers niet ter discussie. Datgene dat geleerd wordt is vooral binnen de kontekst functioneel. In verhalen komt dat tot uitdrukking door de vele impliciete verwijzingen naar de kontekst waarin het gebeuren zich afspeelt.

Door aan de ouders nu te vragen hoe in een aantal situaties doorgaans bepaalde beslissingen genomen worden en door wie, kan ik (met alle reserves die aan het vragen over handelingen vastzitten (vgl. Kreppner, 1975)) een indruk krijgen van de mate waarin kinderen ruimte krijgen om normen te interpreteren en daar eventueel over te onderhandelen. De veronderstelling vanuit een interaktionistische theorie is, dat kinderen die deze ruimte krijgen eerder die sociale vaardigheden ontwikkelen, die een goede basis vormen voor de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling. Deze kinderen zullen zich makkelijker voegen in het ritueel van het schoolse leven (vgl. Bijlsma & Van der Kley, 1975).

Bovendien is de verwachting dat een 'personele' gezinssitua-

tie afhankelijk is van de materiële welstand van het betreffende gezin (Krappmann, 1972). Door het subkultureel milieu te operationaliseren op de wijze waarop dat in het onderzoek is gedaan, beschik ik over een voor schoolse leerprocessen relevantere operationalisatie dan het gebruikelijke beroep van de kostwinner.

Laten wij ons nu bepalen tot de resultaten van de analyse. In tabel 5.4 zien wij dat in de drie oudergroepen een verschillende vertaling plaats vindt van wat ik hiervoor het positionele en het personele gezinstype heb genoemd.

Tabel 5.4 Ladingen (> 400) op de eerste faktor van een faktoranalyse van een aantal variabelen betreffende de gezinssocialisatie, per school

	Socialisatiegedrag ouders		
	School 1	School 2	School 3
Keuze TV programma		670	
Dilemma TV-programma	696		
idem bedtijd-spelen			776
Beslissing bedtijd	426	739	494
Houding t o v regelovertreding			511
idem 'gappen'			
Beslissing recreatiegedrag	552	829	781
Houding t o v verplicht familiebezoek	712		- 410
Dilemma huiswerk-spelen	- 703	- 756	
Houding t o v opruimen speelgoed			- 480
Alpha-coëfficiënt	52	22	69

Geen van de drie factoren is stabiel genoeg om een schaal op te baseren. Daarom zal in de vervolganalyse volstaan worden met de volgende variabelen: voor school 1 de houding ten opzichte van verplicht familiebezoek en voor beide andere scholen de beslissing over het recreatiegedrag.

Dimensies van het subkultureel milieu

Om tot een overall-typing te komen van het milieu van herkomst van leerlingen zijn van alle hiervoor beschreven faktoranalyses de eerste factoren gebruikt om nieuwe variabelen te maken, via de berekening van faktorscores, voorzover de betrouwbaarheidsanalyse dat toestaat. In het andere geval is de hoogst ladende variabele gehanteerd ter indicering van de betreffende dimensie van het subkultureel milieu. Zes variabelen zijn aldus beschikbaar voor deze laatste analyse:

- het beroep van de kostwinner (laag, resp. hoog)
- de werksituatie van de vader (werken met handen versus met het hoofd),
- de werksituatie van de moeder (laag onderwijsnivo versus hoog nivo),

Tabel 5.5: Ladingen (> 400) van gezinskenmerken op factoren van een faktoranalyse, per school

	School 1		School 2		School 3	
	beroepssituatie	gezinssituatie	beroepssituatie	gezinssituatie	beroepssituatie	gezinssituatie
Beroep kostwinner	902		897		927	
Werk situatie vader	895		879		938	
Werk situatie moeder	821		859			
Opvatting over opvoeding vader		712		.814		822
Opvatting over opvoeding moeder		667		684		
Socialisatiegedrag		- 788		728		826
Alpha-coëfficiënt	84	48	88	56	85	58

- opvattingen over opvoeding van vader en moeder (seks-rol bevestigend versus-doorbrekend);
- het socialisatiegedrag van ouders (positioneel versus personeel).

Twee dimensies onderscheid ik: een betrekking hebbend op de beroepssituatie van de ouders (beroep kostwinner, werksituatie vader en moeder) en een tweede op de gezinssituatie (opvattingen over opvoeding en het socialisatiegedrag van de ouders). Tabel 5.5 geeft de resultaten. De beroepssituatie is schaalbaar voor alle drie de scholen. De gezinssituatie daarentegen niet. De variabele opvattingen over opvoeding van de vader is voor de drie scholen een goede indikator. De beroepssituatie is te typeren in termen van hand- en hoofdarbeid, de gezinssituatie als seks-rol bevestigend en -doorbrekend.

Houding ouders ten opzichte van school en leerkracht

De ouders is gevraagd hun oordeel te geven over de school en de leerkracht (in termen van goed en slecht), over het belang van de school voor de ontplooiing van hun kind en voor de latere beroeps-loopbaan. Bovendien is ook gevraagd in hoeverre ouders op de hoogte zijn van de schoolprestaties van hun kinderen en of hun kind thuis de dingen doet die op school geleerd zijn. De reden hiervoor is enigszins een indicatie te hebben voor de afstand tussen school en gezin.

Tabel 5.6. geeft de resultaten. Het beeld is duidelijk, ondanks de verschillen tussen de scholen. Alleen school 2 levert een betrouwbare schaal op. Voor school 1 is de variabele opvattingen over de school als indikator geselecteerd, en voor school 3 de variabele belang school voor de loopbaan.

Tabel 5.6: Ladingen (> 400) op de eerste faktor van een faktoranalyse van houding van ouders ten opzichte van school en leerkracht, per school

	School 1	School 2	School 3
Schoolprestaties volgens ouders	561	745	
Op school geleerd, thuis gedaan?	784		700
Opvattingen over school	804	975	
leerkracht	574	.949	
Belang school voor: ontplooiing	*		573
loopbaan	*		857
Alpha-coëfficiënt	69	87	60

* Deze variabelen waren niet opgenomen in de vragenlijst voor ouders van school 1.

Naarmate men de schoolprestaties beter vindt en er thuis geoefend wordt met het op school geleerde, zijn de opvattingen over leerkracht en school beter, resp. schat men het belang van de school voor ontplooiing en loopbaan hoger in. Met andere woorden, in die gevallen hebben ouders een positieve houding ten opzichte van school en leerkracht, en mag men veronderstellen dat de afstand tussen school en gezin klein is.

Uit tabel 5.6 en uit de scoring van opvattingen over school en leerkracht in school 3 op de tweede faktor (die verder buiten de analyse blijft) blijkt de uiteenlopende waardering van school en leerkracht in school 1, in vergelijking met de beide andere scholen. Zowel de leerkracht als de school worden in de beide andere scholen over het algemeen als goed gekwalificeerd waarbij die

waardering in school 3 bijna eenstemmig is (hetgeen tot uitdrukking komt in faktor 2 van de oplossing en is daarom niet meegenomen in de analyse). In school 1 is behalve het verschil in scoring van beide variabelen op de faktor in tabel 5.6, ook de grotere spreiding in de antwoorden opvallend, zowel wat betreft de waardering voor de school als voor de leerkracht. De leerkracht wordt bovendien iets minder positief gewaardeerd. Belangrijke oorzaken daarvan kunnen zijn: de sociale spanningen in een kleine dorpsgemeenschap aan de rand van Nijmegen waar middle class-allochtonen het leven in een stroomversnelling hebben gebracht. De school is in korte tijd geëvolueerd van een traditionele dorpschool tot een meer eigentijdse school waar een zekere experimenteer-bereidheid aanwezig is. Voor de nieuwkomers gaat het allemaal te langzaam, voor de oorspronkelijke bevolking te snel.

Bovendien heeft de leerkracht een zg. 'probleemklas' (een klas met relatief veel 'probleem'-leerlingen) toegewezen gekregen, omdat zij de deskundigheid zou bezitten om met 'probleem-leerlingen' om te gaan. Problematische leerlingen in het perspectief van de school zijn leerlingen, die zijn blijven zitten en waarvan sommigen doorverwezen hadden moeten worden naar het buitengewoon onderwijs, en leerlingen die al op de kleuterschool bepaalde leer- en/of gedrags-moeilijkheden ten toon spreidden. De meningen van ouders over het optreden van de leerkracht lopen nogal uiteen.

De relatie tussen het subkultureel milieu en de houding ten opzichte van school

In discussies over de problematiek van de ongelijkheid in het onderwijs komt steeds weer naar voren het belang dat wordt toegekend aan een goede relatie tussen ouders en school (vgl. Peters, 1979; Van Kemenade, 1981). Hiervoor bleek al dat er een relatie bestaat tussen het goed presteren op school en het thuis oefenen en de waardering voor de school en de leerkracht door de ouders. Maar dit is een algemene schets van de relatie ouders-school; wat nodig is, is een specificatie naar de onderscheiden beroeps- en gezinssituaties als centrale dimensies van het subkultureel milieu. Daartoe is de correlatie berekend van de drie variabelen die in het geding zijn, en zoals die zijn gekonstrueerd op basis van de hiervoor beschreven deelanalyses (vgl. Tabel 5.7).

Tabel 5.7: Correlatiecoëfficiënten (Spearman) tussen de beroepssituatie, de gezinssituatie en de houding ten opzichte van school, per school

	School 1	School 2	School 3
Beroepssituatie - Houding school	- 20	31	11
Gezinssituatie - idem	- 32*	16	- 05
N	29	17	20

* Significante waarde bij $p < .05$

Het blijkt dat alleen de gezinssituatie in school 1 significant samenhangt met de houding van de ouders ten opzichte van de school, en wel in die zin dat naarmate in het gezin meer seks-rol doorbrekende opvattingen gehuldigd worden door de ouders de houding ten opzichte van de school positiever wordt. Een vergelijkbare tendens is er te zien ten aanzien van ouders die hoofdarbeid verrichten.

Door onder andere de kleine aantallen in de beide andere schoolklassen zijn geen significante relaties te constateren; wel is in school 2 een tendens merkbaar die tegengesteld is aan wat in school 1 is aangetroffen. De ouders die handenarbeid ver-

richten en rolbevestigende opvattingen hebben, tenderen naar een positieve houding ten opzichte van school. Een mogelijke verklaring hiervoor kan gevonden worden in het feit dat het hier om een Montessori-school gaat waarvoor ouders bewuster een keus moeten maken. Bovendien is het een school in de stad Nijmegen waar de typische problematiek van een veranderende dorpsschool afwezig is. In school 3 is er nauwelijks sprake van enige relatie tussen het subkultureel milieu en de houding ten opzichte van de school. Wellicht dat hier meespeelt het feit dat het een typische arbeidersschool is, waarvan uit de literatuur aannemelijk lijkt dat de afstand tussen school en gezin redelijk groot is. Voor de beide andere schoolklassen gaat dat niet op, daar is meer sprake van een naar sociaal milieu heterogene samenstelling.

Leerlinggedrag en snelheid en nauwkeurigheid

Snelheid en nauwkeurigheid als relevante aspecten van het leerlinggedrag worden als volgt geoperationaliseerd: snelheid als het totaal aantal items af, nauwkeurigheid als de ratio goed gedeeld door het aantal items af. Op basis van deze beide scores per leerling is voor elk een rangorde bepaald die is samengevat in een 7-punts schaal (snelle vs. langzame leerlingen en nauwkeurige vs. onnauwkeurige leerlingen).

Subkultureel milieu en sekse gerelateerd aan snelheid en nauwkeurigheid

Van belang is nu na te gaan hoe verschillende categorieën leerlingen zich in school gedragen in termen van snelheid en nauwkeurigheid. Ook hier weer heb ik de correlatiecoëfficiënten berekend tussen de betreffende variabelen. De richting van de codering van de variabelen is als volgt: sekse (jongens versus meisjes), beroepssituatie (hand- versus hoofdarbeid), gezinssituatie (sekse-rol bevestigende versus -doorbrekende opvattingen), snelheid (snel versus langzaam) en nauwkeurigheid (nauwkeurig versus onnauwkeurig). In tabel 5.8 zien wij allereerst dat nauwkeurigheid over het algemeen meer differentieert tussen categorieën leerlingen (significante en niet-significante correlaties). Eén konklusie is er te trekken: jongens en leerlingen waarvan de ouders hoofdarbeid verrichten zijn nauwkeuriger dan meisjes en leerlingen waarvan de ouders handarbeid verrichten.

Tabel 5.8: Correlatiecoëfficiënten (Spearman) tussen de beide dimensies van het subkultureel milieu, sekse en snelheid en nauwkeurigheid per school

		School 1	School 2	School 3
Sekse	- Snelheid	- .16	.00	.35*
Beroepssituatie	- Snelheid	-.06	-.07	-.06
Gezinssituatie	- Snelheid	-.10	.14	-.06
Sekse	- Nauwkeurigheid	.30*	.40	.37*
Beroepssituatie	- Nauwkeurigheid	-.49*	-.17	-.10
Gezinssituatie	- Nauwkeurigheid	.13	.10	.09
	N	29	11	20

* Significante waarden $p < .05$

Significante relaties levert dat op in school 1 en 3 voor sekse en in school 1 voor de beroepssituatie. Met andere woorden, de scheiding der geesten heeft zich in deze eerste klassen van de lagere school al voltrokken: zowel jongens als leerlingen uit de hogere sociale milieus voegen zich beter naar de schoolse regels.

Snelheid levert een minder duidelijk en eenduidig beeld op, behalve bij sekse en dan vooral in school 3: jongens zijn sneller dan meisjes.

Konklusies

De analyse van de gegevens betreffende het subkultureel milieu heeft twee dimensies opgeleverd waarmee dat milieu getypeerd kan worden, de beroepssituatie en de gezinssituatie. Tot nu toe zijn beide dimensies onafhankelijk van elkaar behandeld. Dat zal ook in de volgende analyses gebeuren, echter met die uitzondering dat begripsmatig beide dimensies opgevat zullen worden als operationalisering van typen subkultureel milieu.

Als ik beide dimensies op elkaar betrek dan is een typering mogelijk in twee extremen: een milieu waar overwegen handarbeid verricht wordt en waar sekse-rol bevestigende opvattingen gehuldigd worden, versus een milieu waar overwegend hoofdarbeid verricht wordt, met sekse-rol doorbrekende opvattingen. Het eerste type zal ik het *handarbeidersmilieu* noemen, het tweede het *hoofdarbeidersmilieu*. Met deze typering houd ik mij bewust op de vlakte om te voorkomen dat al te gemakkelijk normatieve uitspraken gedaan worden op basis van ontoereikende empirische gegevens, zoals Bernstein is overkomen.³ Op basis van mijn materiaal kan ik, zoals gezegd, onvoldoende de gezinssituatie typeren als interactiesituatie.

Ook uit dit onderzoek blijkt dat leerlingen uit het hoofdarbeidersmilieu ondersteund worden door een overwegend positieve houding van de ouders ten opzichte van de school en leerkracht, en dat deze leerlingen zich beter weten aan te passen aan de schoolse regels, dit in tegenstelling tot leerlingen uit het handarbeidersmilieu. Verschillen in subcultuur spelen vanaf het begin van de schoolloopbaan een belangrijke rol. Hoe, zal in de volgende hoofdstukken onderzocht worden.

¹ Materieel wordt hier opgevat als het symbolische funderend, waarbij hier om praktische redenen afgezien is van het nader specificeren van de onderlinge relaties tussen beide

² Gebruik is gemaakt van het SPSS-programma voor faktoranalyse (Nie, Hull, Jenkins, Steinbrenner, Bent, 1975). Het betreft hier een analyse met oblique rotatie ($\Delta = 0$). Voor de betrouwbaarheidsanalyse is gebruik gemaakt van het SPSS-programma 'Reliability' (Nie & Hull, 1979)

³ De discussie over Bernsteins onderzoek konsentreert zich voor een deel op de schematische wijze waarop hij gezinnen typeert. De ondertoon van de kritiek is dat onvoldoende recht gedaan wordt aan de variaties die er binnen en tussen gezinnen bestaan. Bovendien wordt hem een normatieve houding verweten die bepaalde (arbeidersgezinnen) gezinnen in discrediet brengen (vgl. Labov, 1978, Lenders e.a., 1980)

In het onderwijs als maatschappelijke institutie zijn normeringen of regels ingebed waaraan het handelen van leerkrachten en leerlingen wordt afgemeten. Onderzoek naar deze regels is van belang om het proces van selectie als alledaags proces te begrijpen (vgl. Nash, 1973, 1976). In hoofdstuk 3 (p. 21 e.v.) heb ik in hoofdlijnen het kader aangegeven van waaruit een dergelijk onderzoek zou kunnen vertrekken. Kort samengevat: de institutioneel bepaalde beeldvorming in scholen impliceert dat verschillende identiteitscategorieën in de institutie onderwijs zijn uitgekristalliseerd vanwege hun functionaliteit voor het reguleren van het handelen van leerkrachten en leerlingen in scholen. Ook in scholen is er dus sprake van een subcultuur, die als betekenis-kader zin verleend aan het handelen en daarmee beeldvorming mogelijk maakt. Het betekenis-kader levert als het ware de categorieën voor de perceptie. Als voorbeeld is gegeven de snelle en nauwkeurige leerling als een onder kapitalistische verhoudingen nuttig type leerling. Met Hargreaves c.s. (p. 23/24) heb ik laten zien dat het proces van identiteitskonstruktie een continue proces is, waar leerkrachten vooral in het begin van het schooljaar mee bezig zijn.

In dit hoofdstuk wil ik nagaan welke beelden leerkrachten vormen van leerlingen en welke institutioneel bepaalde regels daarin tot uitdrukking komen. Deze beelden noem ik schoolse identiteiten.

Behalve de vraag naar de regels die leerkrachten toepassen in hun perceptie en handelen, gaat het hier vooral om vragen als:

1. Hoe gedifferentieerd is het beeld dat leerkrachten van leerlingen hebben?
2. Welke dimensies spelen een belangrijke rol in het definiëren van de verschillende 'typen' leerlingen?
3. Op welke kenmerken van leerlingen zijn leerkrachten georiënteerd? en
4. welke legitimaties geven leerkrachten voor de gehanteerde regels?

Deze en vergelijkbare vragen hebben betrekking op het *kognitieve* aspect van het etiketteringsproces. Het is van belang om deze kognitieve dimensie eerst te analyseren, voordat wij ons gaan bezighouden met het concrete interactieproces in schoolklassen.

De opbouw van het hoofdstuk is als volgt: een eerste paragraaf is gewijd aan een onderzoek van de perspectieven van leerkrachten, waarmee een antwoord op de laatste vraag beoogd wordt te geven. In paragraaf 2 zal vervolgens nagegaan worden welke kenmerken van het handelen van leerlingen voor leerkrachten van belang zijn; in paragraaf 3 wordt geanalyseerd hoe relevante kenmerken van leerlingen zich verdichten tot schoolse identiteiten; waarna in de laatste paragraaf de relatie van de schoolse identiteit met het subcultureel milieu zal worden onderzocht. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een aantal conclusies.

Perspectieven van leerkrachten

De identiteitscategorieën die leerkrachten hanteren zijn behalve ingebed in de institutionele kontekst van het schoolse leren ook verankerd in hun beroeps-perspectieven (Esland, 1971; Keddie 1971; Hargreaves, 1975). Daarmee wordt bedoeld op het geheel van opvattingen en houdingen met betrekking tot (aspecten van) het onderwijs. Voor een deel worden deze perspectieven ontwikkeld door de socialisatie die zij ondergaan tijdens hun opleiding, voor een ander deel door de ervaringen die zij op de werkplek opdoen. Hijmans heeft het in een analyse van leerkrachtperspectieven binnen het project 'Milieuspecifieke socialisatie' als volgt geformuleerd:

• • •

"Pas wanneer zij voor de klas staan, op de speelplaats rondlopen en in de koffiekamer met elkaar praten, worden leerkrachten gedwongen, doordat men moet handelen, verschillende (werk) ervaringen te interpreteren en te organiseren op een zodanige manier dat er voor de betrokkene en de interactiepartner sprake is van consistentie. Dan worden perspectieven ook voor hen werkelijkheid."
(Hijmans, 1982, p. 2)

• • •

Perspectieven zijn dus vooral het resultaat van de organiserende activiteit van leerkrachten zelf die theorie- en praktijkervaringen op min of meer consistente wijze met elkaar verbinden. De perspectieven die leerkrachten ontwikkelen zijn op te vatten als een soort 'theorie' met behulp waarvan toekomstige gebeurtenissen geanticipeerd kunnen worden. Het belang van een analyse van leerkrachtperspectieven in relatie tot de schoolse identiteiten die zij aan leerlingen toekennen kan het best als volgt omschreven worden. Leerkrachten die een vrij beperkte en eenzijdige optiek hebben op het handelen van leerlingen bieden hen een nauw keurslijf aan waarbinnen zij hun eigen handelen moeten interpreteren en vormgeven. Het omgekeerde is uiteraard het geval voor die leerkrachten die een vrij gedifferentieerd beeld van het handelen van hun leerlingen hebben. Met andere woorden, de perspectieven van leerkrachten functioneren in de klas als een soort interpretatiekader of raster waarbinnen het handelen van leerlingen gepercipieerd, gewaardeerd en geanticipeerd wordt, (soms) ook door de leerlingen zelf. De beschrijving van de perspectieven van leerkrachten is vooral gebaseerd op de analyse die Ellen Hijmans heeft gemaakt van protocollen van 10 verschillende interviews die met de drie leerkrachten uit de onderzochte schoolklassen zijn gehouden over hun onderwijs-ideeën en achtergronden. Leidraad bij de meeste interviews was een selectie van het videomateriaal dat wij in hun klassen hadden verzameld.

Leerkracht 1

Uit de interviews die met deze leerkracht zijn gehouden, zijn twee perspectieven naar voren gekomen: een probleemoplossers- en een testperspectief. Het eerste perspectief (probleemoplosser) is haar voor een deel door het hoofd der school aange-reikt. Het was de titel waaronder zij naar deze school werd gehaald en waarom zij de 'probleemklas' kreeg. Kern van dit perspectief is dat de leerkracht probeert om de 'bokken van de schapen' te scheiden, dat wil zeggen dat stoorzenders eruit zijn, waardoor er in de 2e klas niet al te veel problemen meer ontstaan. De leerkracht creëert als het ware een selectieve prope-deuse voor de tweede klas, waarvan zij zelf vindt dat dit oplos-sen-door-kwijtraken meer in therapeutische zin opgevat moet worden. Vandaar de nadruk op de sociaal-emotionele ontwikke-ling van leerlingen.

• • •

"De kinderen komen dus op school 'in therapie' om te 'leren samenleven'. Dat neemt de vorm aan van 'sociaal maken' door 'een wennen aan de spelregels'. Dat gebeurt dan bu in de nivogroepen waarin de leerlingen samen moeten leren werken: 'het is misschien meer een naar elkaar richten (...) kleurtjes lenen (...) elkaar een beetje helpen (...) aandacht hebben (...). Dat is toch wel de vorm die ze aan moeten kunnen'. Het is de bedoeling dat de leerlingen 'zelfstandig' worden, en los komen van de leerkracht. In de 'goede' groepen 'komen ze zelf tot het samen oplossen van problemen'. De groepjes zijn zo samenge-steld dat 'niet meer de zwakken bij elkaar zitten', want dat 'benadrukt hen alleen maar in hun zwak-zijn'. Bovendien wordt gelet op 'bij elkaar passen'. Hieruit blijkt dat de 'slechte' leerlingen door de 'goede' opgetrokken worden, en dat is niet verwonderlijk gezien de opvatting van 'kopiërend leren'."
(Hijmans, a.c., p. 11)

• • •

Leerlingen worden door deze leerkracht vanuit dit perspectief gepercipieerd in termen van motivatie, interesse, aandacht vragen, taakgerichtheid, zelfstandigheid en konformiteit. Zelfstandigheid van leerlingen is het centrale kenmerk van 'goede' leerlingen, daar hoeft ze weinig tijd en aandacht aan te besteden, die doen hun werk toch wel. De meeste tijd en aandacht is bestemd voor de 'zwakke broeders en zusters'. Dat is logisch vanuit dit perspectief, omdat zij het probleem vormen dat opgelost moet worden. De therapeutische houding van de leerkracht is ook gericht op de ouders, als zij vindt dat deze op de verkeerde manier met hun kind bezig zijn. Voor de leerkracht is het belangrijk er achter te komen aan wie het ligt dat kinderen niet mee kunnen komen op school (aan de ouders of haarzelf). Dus ook in het contact met ouders werkt het probleemoplossersperspectief.

Het tweede perspectief (testen) is meer de pragmatische kant van het werk van de leerkracht. Om de voortgang of stagnatie van leerlingen te kunnen vaststellen is testen een belangrijk bestanddeel van de alledaagse schoolklaspraktijk. De leerkracht vindt het bovendien onvermijdelijk in een zo grote groep kinderen (31). Zij moet voortdurend geïnformeerd zijn over de vermogens van de leerlingen, vindt zij. Als dit perspectief als het pragmatische is te kenschetsen, dan kunnen wij het voorgaande ideologisch noemen, dat wil zeggen, het fungeert als verklaring en legitimatie van het handelen van de schoolse partners, met name dat van de leerkracht.

Ten opzichte van de nivodifferentiatie laat Hijmans zien dat dit een oplossing is voor de verschillen in schools functioneren van leerlingen die zichtbaar worden doordat het team en de ouders zo sterk hechten aan de cognitieve ontwikkeling, terwijl zij zelf de sociaal-emotionele ontwikkeling belangrijk vindt. De leerkracht is dan in staat om probleemgevallen te identificeren waardoor begeleiding van 'zwakke' leerlingen mogelijk wordt. De 'goede' leerlingen leren immers vanzelf, nadat de leerkracht het een keer heeft voorgedaan en wanneer in groepjes wordt samengewerkt. Het testperspectief is vooral belangrijk voor de 'slechte' leerlingen, de leerkracht heeft voortdurend behoefte aan controleerbare gegevens over hun ontwikkeling.

Leerkracht 2

Bij deze leerkracht gaat het om drie perspectieven: het cultuurbrengers-, het aanleer- en het ontwikkelaarsperspectief. Het eerste perspectief (cultuur-brengen) geeft aan dat volgens de leerkracht de kern van de cultuur overgedragen moet worden om maatschappelijk te kunnen functioneren. Volgens haar bestaat er slechts een ongedeelde cultuur die door de ouders en de leerkracht aan de leerlingen moet worden overgedragen. Culturele verschillen tussen de milieus van herkomst van de leerlingen worden opgevat als een gevolg van verschillen in deelname aan de cultuur, niet als uitdrukking van een andere cultuur. Over de relatie ouders-school met betrekking tot de kultuuroverdracht stelt Hijmans:

• • •
"Het kind wordt gezien als passief produkt van de omgeving en de belangrijkste taak van de leerkracht is dan ook het bevorderen van deelname aan ('onze') cultuur. De samenwerking tussen ouders en leerkracht houdt in, dat de ouders bij de school (als vertegenwoordiger van de cultuur) moeten aansluiten. De kwaliteit van de cultuur van de ouders is verantwoordelijk voor schoolsukses en schoolloopbaan. Zo wordt het falen van leerlingen uit schoolkongruente milieus als een persoonlijke tekortkoming van de leerkracht opgevat, en het mislukken van leerling uit niet-schoolkongruente milieus als het produkt van moeizaam te overbruggen kulturele verschillen."
(Hijmans, o.c., p. 16)

• • •

De leerkracht is sterk persoonlijk betrokken bij het leerproces van haar leerlingen. Zij acht het haar taak om uit de kinderen te

halen wat er in zit. Zij eist dan ook van leerlingen dat ze niet onder hun kunnen presteren. Bovenal ziet ze het als haar taak om het plezier in leren bij leerlingen aan te wakkeren.

• • •
"Het 'plezier in leren en alles wat met school samenhangt' moet in wisselwerking staan met de 'aanleg' van de leerling. 'Het is altijd van weerskanten', vandaar dat 'aansluiting' zo'n belangrijke term is. Wanneer die aansluiting niet lukt, wordt dat op 2 manieren verklaard: ofwel er is geen plezier in 'leren' ofwel er is geen 'aanleg'."

(Hijmans, o.c. p. 16)

• • •

De aansluiting tussen school en milieu is voorwaarde om als 'kultuurbrengster' te kunnen slagen.

Het tweede perspectief is het aanleerperspectief. Net als bij de eerste leerkracht is dit tweede perspectief het pragmatische, terwijl het cultuurbrengers-perspectief het ideologische is. De kern van dit pragmatische perspectief is het

• • •
"(. . .) aanleren van basisvaardigheden om een bijdrage te leveren aan de algemene ontwikkeling van de leerlingen."
(Leerkracht 2, in: Hijmans, o.c., p. 17)

• • •

Dat wil zeggen, dat didactisch de nadruk ligt op oefenen door hardop herhalen. Over het belang dat de leerkracht aan herhalen hecht heeft zij in een van de interviews de opmerking gemaakt dat als je honderd keer iets herhaalt, het misschien één keer blijft hangen. Opvallend is, dat, hoewel het een Montessorischool is, er zo weinig van terug te vinden is, althans in dit tweede perspectief. Hijmans spreekt op basis van haar analyse de veronderstelling uit dat door de professionele scholing die deze leerkracht gedurende 15 jaar heeft ondergaan (tijdens het onderzoek was zij bezig met MO-pedagogiek) zij een vrij autonome instelling heeft ontwikkeld ten aanzien van pedagogische theorieën. De opvattingen van Montessori worden belangrijk geacht, maar meer in algemene zin (vgl. ook op dit punt het derde perspectief). De vertaling daarvan naar de praktijk wordt beïnvloed door anderssoortige theorieën en praktisch werkbare oplossingsstrategieën. Vanuit het aanleerperspectief ligt het voor de hand dat de leerkracht vanaf het begin van het schooljaar vooral op identificatie van 'goede' en 'slechte' leerlingen is georiënteerd. Leerlingen die moeilijk mee kunnen komen, krijgen een aangepaste behandeling

• • •
"(. . .) waardoor de 'natuurlijke verschillen' in feite alleen maar groter worden, want bij het geven van beurten b.v. houdt de leerkracht ook rekening met die verschillen 'omdat een kind meer gebaat is met iets te laten horen (. . .) wat hij wel kent, dan wat hij niet kent'."
(Hijmans, o.c., p. 18/19)

• • •

Het derde perspectief is het zogenaamde ontwikkelaarsperspectief en heeft betrekking op het domein van de opvoeding in het algemeen. De leerkracht ontleent er legitimeringen aan voor haar handelen. Dit perspectief is sterk gekleurd door de Montessori-pedagogie. Centraal staat een 'theorie' die de leerkracht gekonstrueerd heeft met betrekking tot de ontwikkeling van het kind. Zoals gezegd bestaat er een discrepantie tussen de drie perspectieven, vooral tussen de twee laatste: de 'theorie' dekt niet de praktijk.

Leerkracht 3

Deze leerkracht hanteert vier perspectieven: het groeperings-, het compensatie-, het aanleer- en het 'de-praktijk-leert-an-

ders'-perspektief. Het eerste perspektief (groeperen) van deze leerkracht is vergelijkbaar met dat van leerkracht 2. Ook zij probeert er uit te halen wat er bij leerlingen in zit. Doordat de leerkracht de vorderingen die leerlingen maken direkt vertaalt in een verandering van groepering heeft dit perspektief een andere naam gekregen. Deze leerkracht werkt op het eerste gezicht, met een wisselend aantal nivogroepen: 6 bij het lezen en 3 bij het rekenen. Maar ook bij het lezen gaat het in feite om drie groepen: de goede, de middelmatige en de slechte lezers. Deze leerkracht is een goed voorbeeld van de 'hypothese stellende' leerkracht die voortdurend toetsend bezig is om na te gaan of leerlingen nog wel voldoen aan het beeld dat zij van hen heeft en of ze nog wel in het goede groepje zitten. Het wisselen van groep gebeurt dan ook het hele jaar door. De hiërarchie in groepjes is ook voor de leerlingen een realiteit, volgens de leerkracht. Het principe van nivogroepen is gebaseerd op een advies van de schoolbegeleidingsdienst. Kriterium voor de indeling van leerlingen is de mate van 'taalarmoede' van leerlingen.

Het tweede perspektief (kompenseren) levert als het ware een 'theorie' op die ter legitimatie dient van het vorige. Het gaat om een 'theorie' die de verschillen tussen leerlingen moet verklaren. Uitgangspunt van de leerkracht is de stelling dat intelligentie en milieu nauwelijks veranderd kunnen worden:

• • •
"Van uitschieters daar denk je van (. . .) god, die hebben toch wel zo'n intelligentie of bevattelijkheidsvermogen (. . .) dat ze (. . .) het goed gaan doen. Die draaien wel in de maatschappij (. . .) die kunnen het zelf. Terwijl van andere kinderen, die hebben zo'n intelligentie (. . .) dat wordt moeilijk straks in de maatschappij (. . .) maar wat er middenin zit, daar kan nog zo ontzettend veel mee gebeuren."

(Leerkracht 3, in: Hymans, o.c., p. 23)

• • •

Het derde perspektief (aanleren) omvat de opvattingen over leren. Centraal staan twee opvattingen: leren als oefenen door middel van imitatie of herhalen (maar ook afkijken en elkaar helpen in de groep), en leren als zelf leren denken met het aksept op proefwerken, controle, in de war brengen en zelfstandig verwerken. Beide opvattingen lopen in de praktijk door elkaar wat voor de leerlingen de nodige problemen oplevert.

• • •
"Ik3: Maar ik zeg ook regelmatig bij kinderen die het goede antwoord geven (. . .) van 'weet je het wel zeker?' int: (. . .) kinderen in de war brengen ben je ook goed in. Ik3: Ja, misschien wel vaak te erg of zo? Ik vind dat ze na moeten denken, dus . . ."

(Hymans, o.c., p. 23)

• • •

Leren is dus een opeenvolging van aanleren, oefenen, verwerken en controle, waarbij oefenen het meeste beslag legt op de beschikbare tijd. Voor de leerkracht biedt dat tevens kontrole mogelijkheden.

• • •
"Bij klassikale uitleg blijkt een verschil in de manier waarop leerlingen daarbij betrokken worden: de 'goede' leerlingen krijgen beurt omdat ze "zeker weet dat ze het goede antwoord geven". Er wordt dus echt met hen lesgegeven, terwijl er met de 'slechte' leerlingen geoeftend wordt . . . Als voorwaarden voor leren ziet de leerkracht: "Interesse, (prestatie) motivatie, intelligentie (wat je aanwezig hebt in je hersens om te kunnen leren), concentratie en ontwikkeling van het kind tot een echte eerste-klasser (d.w.z. zelfstandiger, minder verlegen (. . .) wat meer zichzelf (. . .) zich lekker voelen in de klas, overwinnen van faalangst)".

(Hymans, o.c., p. 23)

• • •

Het vierde perspektief (praktijk-leert-anders) heeft betrekking op wat in de literatuur genoemd wordt 'de praxis-shock' (Hänsel, 1975). Deze leerkracht is zich sterk bewust van de kloof die er bestaat tussen het idealisme van de pedagogische akademie en de harde realiteit van het lesgeven. Het betekent dat deze leerkracht een meer op de praktijk gericht perspektief heeft ontwikkeld, waarin elementen zitten van een kindgerichte benadering.

• • •

"In de praktijk is ze er achter gekomen dat het kind "alleen maar wil spelen", en dat zij zelf dus een ander belang heeft. Daarom probeert ze de kinderen op "een leuke manier" te interesseren voor de leerstof, maar ze noemt het toch: "in feite (. . .) verlinkerij van de kinderen". Een sterk overblijfs van de kindgerichte benadering is de nadruk op het "zelf (leren) nadenken", wat nu blijkt uit het op de proefstellen van leerlingen. Vandaar dat ze zo'n hekel heeft aan simpel herhalen, "dat heeft weinig inhoud". Toch gebeurt het wel in de klas, het heet dan "oefenen". Ook haar afkeer van het traditionele cijfers geven ("dat zou ik niet eens kunnen") en het afkeuren van een 'moreel' oordeel over het zg. 'lagere' milieu passen hierin. Ze heeft immers vertrouwen in het kind zelf, ook al erkent ze de invloed van milieu en de moeilijkheid om die te doorbreken. Toch hebben we ook al gezien dat ze ook termen gebruikt als "beter" en "slechter", "leuk milieu" etc., die wijzen op een hiërarchisch beeld van de verschillende milieus ten opzichte van elkaar. (. . .) Zo geeft ze meer 'moeilyke' beurten aan leerlingen die dat kunnen, terwijl ze achteraf zegt dat ze beter de 'zwakkeren' had kunnen nemen, om hen meer oefening te geven. Maar dat kost weer zoveel tijd en het gaat zo langzaam (tempo is een belangrijk criterium, er is voortdurend tijdsdruk)."

(Hymans, o.c., p. 24/25)

• • •

Konklusie

Wat perspectieven betreft zijn er een aantal opmerkelijke overeenkomsten te constateren. zo is het duidelijk dat alle drie de leerkrachten vanaf het begin van het schooljaar georiënteerd zijn op de 'goede' leerlingen. Deels om te achterhalen wie extra aandacht nodig heeft, deels om een zo goed mogelijk verloop van het lesproces te verzekeren. Met 'goede' leerlingen wordt lesgegeven, met 'slechte' leerlingen wordt geoeftend. 'Classroom management' blijkt een belangrijke faktor te zijn in de vormgeving van het alledaagse schoolklasproces. In dit verband spelen in twee van de drie schoolklassen de nivogroepen een essentiële rol: in beide gevallen is het bedoeld als middel om een optimaal leerproces te verzekeren. Opvallend is dat leerkracht 2 een duidelijk onderscheid maakt ten aanzien van de eindtermen die zij zegt na te streven in vergelijking met haar beide kollega's: het gaat haar enerzijds om een toekomstig maatschappelijk functioneren mogelijk te maken op basis van kultuuroverdracht, anderzijds en in relatie daarmee om het leren van basisvaardigheden ten behoeve van de algemene ontwikkeling. De laatste formulering kunnen wij beschouwen als een operationalisering op individueel nivo van een maatschappelijke doelstelling van het onderwijs in het algemeen. Wellicht is haar eigen onderwijsloopbaan verantwoordelijk voor deze onderwijsvisie.

Schoolse identiteiten

Het beeld van wat een 'goede' of 'slechte', 'intelligente' of 'domme' leerling is, hebben leerkrachten ontwikkeld door systematisering en evaluatie van eigen ervaringen. Daardoor zijn zij in staat gebeurtenissen te anticiperen en handelingsstrategieën te ontwikkelen. Het belang van onderzoek naar schoolse identiteiten is, kort samengevat (zie hoofdstuk 3 en 4), dat aan sommige kenmerken van leerlinggedrag in de schoolse situatie een betekenis wordt verleend, dat het kader definieert waarbinnen leerlingen zich kunnen gedragen. Deze betekenisverlening is uitvloeisel van regels die voor het schoolse handelen van belang

worden geacht. Zo definieert het beeld van de 'goede' leerling een andere speelruimte dan dat van de 'slechte' of 'domme' leerling. Uit het voorgaande is tevens gebleken dat de beelden die leerkrachten hanteren in relatie staan tot maatschappelijke stereotypen, waarin processen van boven- en onderschikking tot uitdrukking komen. Zo zijn, bijvoorbeeld, mannen rationeel, sterk en standvastig; vrouwen daarentegen emotioneel, zwak en wispelturig. In deze typering klinkt de dominantie van het mannelijke perspectief door. Stereotypen zijn functioneel voor de handhaving van de dominante positie van een groep of klasse; etikettering is, met andere woorden, een machtsinstrument om onderdrukte groepen en/of klassen 'op hun plaats te houden'.

Onderzoek naar de identiteitscategorieën die leerkrachten hanteren, kan adequaat gebeuren, zoals ik heb laten zien in hoofdstuk 4, door middel van de 'repertory grid' van Kelly (1955).

Methode

Voor de beantwoording van de eerste twee in de inleiding gestelde vragen is gekozen voor een analyse met behulp van een principale componentenanalyse (PCA), zoals deze veelvuldig in het grid-onderzoek is toegepast (vgl. Bonarius, 1980; Rathod, 1981; Slater, 1977). In veel faktoranalyses en de daaraan verwante PCA gaat men echter uit van een correlatiematrix tussen variabelen. De PCA die ik toepas (Voeten, 1983) gaat uit van een deviatiematrix, dat wil zeggen van de afstanden van de verschillende scores van leerlingen van de gemiddelde score op een konstrukt. Het belang van dit onderscheid ligt in het feit dat een correlatiecoëfficiënt uitgaat van het patroon van samenhang van absolute verschillen in waarden van variabelen. Zo zijn bijvoorbeeld kwa patroon gelijk de reeksen 1,2,1,2,2 en 4,5,4,5,5. In het kader van de gridanalyse hebben deze reeksen echter een tegengestelde betekenis: de eerste reeks geeft aan dat de betreffende konstrukten niet van toepassing zijn, de tweede reeks daarentegen wel. Door van de afstanden van de verschillende scores ten opzichte van de gemiddelde score per konstrukt uit te gaan, wordt dit inhoudelijk betekenisvolle verschil recht gedaan.

Om de vraag naar de kompleksiteit van het beeld dat leerkrachten van leerlingen hebben te kunnen beantwoorden, heb ik een criterium nodig om uit de resultaten van de PCA de keuze van het aantal componenten te kunnen verantwoorden. Dat criterium is een maat van de 'goodness of fit' van een bepaalde oplossing. Daar wordt mee bedoeld de mate waarin de oplossing een goede afspiegeling is van de variaties zoals die in de gegevens aanwezig zijn.

Een eerste test voor de 'goodness of fit' is het percentage verklaarde variantie. Rathod (1981) en Slater (1977) geven aan dat in de meeste gevallen volstaan zal kunnen worden met een 2-komponenten oplossing wanneer het percentage verklaarde variantie van beide componenten tezamen 60% of meer bedraagt. In sommige gevallen blijkt echter, dat dit een erg globaal criterium is, dat onvoldoende kan zijn. Door inspectie van de residuwaarden kan een tweede test van de 'goodness of fit' verkregen worden.

Residuwaarden ontstaan doordat niet alle componenten in de analyse betrokken (kunnen) worden. Dat gebeurt daarom niet, omdat meestal de eerste twee componenten 60% of meer van de totale variantie van een matrix verklaren. Het is duidelijk dat de bijdrage verklaarde variantie van de volgende componenten slechts gering kan zijn. Om het anders te zeggen, er wordt weinig substantieels aan het beeld toegevoegd, dat we verkregen hebben, op basis van, bijvoorbeeld, de eerste twee componenten. Of dat ook werkelijk zo is, kan afgelezen worden uit de zg. residuenmatrix. Deze matrix ontstaat door de gekozen oplossing (bijv. de twee componentenoplossing) af te trekken van de oorspronkelijke (deviatie)matrix. Zo kan nagegaan worden of de gekozen oplossing adequaat is voor konstrukten en leerlingen. In sommige gevallen zal blijken dat een konstrukt en/of een leerling niet helemaal of helemaal niet in de gekozen

oplossing adequaat is gerepresenteerd; in andere gevallen kan het zelfs om meerdere konstrukten en/of leerlingen handelen. De aanvullende criteria die ik zal hanteren betreffen de toegestane hoogte van de residuwaarden (niet hoger dan 1), mits - en dat is het tweede aanvullende criterium - het aantal componenten daardoor niet groter worden dan 3. In de meeste gevallen blijkt het laatste (aanvullende) criterium toegepast te moeten worden.

Resultaten

Van de drie scholen heb ik vijf grids tot mijn beschikking, namelijk van twee scholen zowel een grid aan het begin van het schooljaar als een aan het eind van het jaar. Het aantal componenten is 3 voor vier van de vijf grids (vgl. tabel 6.1). Het percentage verklaarde variantie schommelt rond de 75%. Interessant is de tendens in de scholen 2 en 3 dat de eerste component in de loop van het schooljaar aan gewicht toeneemt. In beide gevallen verklaart deze eerste component aan het eind van het jaar meer dan 50% van de variantie. Met andere woorden, er is een tendens naar een minder gedifferentieerde perceptie van leerlinggedrag door de beide leerkrachten. School 2 is daar zelfs een heel duidelijk voorbeeld van.

De componenten bestaan uit een samenstel van konstrukten, of, om het anders te zeggen, de konstrukten zijn operationaliserings van een nog onbekend begrip. Dat begrip duidt een of andere schoolse identiteit aan. Om welke identiteiten gaat het nu in de drie schoolklassen? In tabel 6.2 een weergave van de hoogst ladende konstrukten op de onderscheiden componenten.¹

Alle eerste componenten verwijzen naar de 'goede', resp. 'slechte' leerlingen. Vergelijking van de hoogladende konstrukten op deze componenten laat zien dat er een aantal categorieën zijn waarop veel konstrukten zijn terug te brengen. De eerste is te benoemen als *motivatie*: alle drie de leerkrachten noemen konstrukten die verwijzen naar een algemene houding van leerlingen ten opzichte van school (algemene interesse, leergierig, etc.). Een andere categorie is te benoemen als *prestatie*: in verschillende varianten geven leerkrachten aan dat het prestatiegedrag van leerlingen voor hen relevant is (woordenschat, leesvaardigheid, zuiver schrijven, leerprestaties, spreekvaardigheid, kunnen argumenteren, werktempo, etc.). Een derde categorie is te benoemen als *sociale houding*: ook hiervan geven leerkrachten verschillende operationaliserings (geslotenheid, reacties tonen, voor zichzelf opkomend, zelfstandig, behulpzaam, etc.). Een vierde categorie is te benoemen als *kognitieve houding* van leerlingen (konsentratie, snel van begrip, alert, pittig). Tezamen zijn deze vier categorieën kennelijk konstitutief voor het beeld van de 'goede' leerling.

De tweede component van alle grids verwijst naar de 'brave', 'rustige', 'aanspreekbare' versus de 'lastige', 'aandacht vragende' en 'minder aanspreekbare' leerling. Als we naar de hoogladende konstrukten op deze component kijken, dan valt het op dat er nauwelijks sprake is van specifieke categorieën anders dan de konstrukten zelf, waaruit het beeld van de 'brave' c.q. 'lastige' leerling is opgebouwd. Centrale konstrukten zijn: aandacht vragen, op de voorgrond treden, mate van geslotenheid en gevoeligheid voor de mening van de leerkracht.

De derde component, tenslotte, is aanzienlijk minder eenduidig te benoemen dan de beide voorgaande. In school 1 gaat het om 'leiderschap', in school 2 om de 'kreatieve' leerling, in school 3 om de 'sociaal vaardige', resp. de 'afhankelijke' leerling. Een konstrukt komt bij twee leerkrachten voor: uitdrukkingsvaardigheid.

Aan de afnemende vergelijkbaarheid van de benoeming van de componenten is te illustreren hoe een PCA werkt. Nadat de eerste komponent is getrokken - die de meeste variantie verklaart en het best te interpreteren valt - wordt door de volgende componenten in afnemende mate iets toegevoegd aan de interpretatie van de dieptestructuur van de grid, zowel inhoudelijke

Tabel 6.1: Percentages verklaarde variantie van principale componenten analyses van gridgegevens

	School 1 2e periode	School 2 1e periode	School 2 2e periode	School 3 1e periode	School 3 2e periode
1e component	39,3	38,8	53,1	48,9	56,3
2e component	26,7	22,6	25,0	19,0	14,8
3e component	7,9	11,8	–	9,5	7,9
Totaal	73,9	73,2	78,1	77,4	79,0

Tabel 6.2: Drie componentenoplossingen van de grid-gegevens, per school, per periode

<i>School 1</i>					
K1		K2		K3	
Niet merkbaar gemotiveerd	5 18	Negatieve houding t.o.v. ouders in de klas	4 94	Willen domineren in groep	3 10
Geslotenheid	4 93	Niet erop uit streken uit te halen	– 3 59	Concentratie	2 64
Goede prestaties	– 4 33	Veel aandacht vragend	4 00		
Grotere woordenschat	– 4 03	Op de voorgrond tredend	3 99		
Geen reacties tonend	4 93	Geen reacties tonend	– 3 55		
% Verklarende variantie	39 3		26 7		7 9

<i>School 2 periode I</i>					
K1		K2		K3	
Drukt zich uit in bewegingen		Agressiviteit	5 73	Stil in de klas	3 40
expressief	5 55	Verdraagzaamheid	– 5 29	Drukt zich uit in materialen	3 21
Pittig vs sloom	5 42	Speels en onbevengend vs gehaaid	– 4 87	Open persoonlijkheid	– 3 04
Verlegenheid	5 10	Zelfstandig kunnen werken	3 36	Origineel	3 02
Spreekvaardigheid	4 56	Makkelijk contacten kunnen leggen	– 3 35		
Woordenschat	4 48				
Voor zichzelf opkomend	4 50				
Origineel	4 45				
Goede motoriek	4 36				
% Verklarende variantie	38 8		22 6		11 8

<i>School 2 periode II</i>			
K1		K2	
Algemene interesse	5 31	Vertellen van verhalen	4 81
Goed vs slecht kunnen argumenteren	5 11	Veel vs weinig aandacht vragend	4 39
Langzaam vs snel van begrip	4 87	Afmaken taken	– 4 01
Leesvaardigheid	4 40		
Zuiver schrijven	4 29		
Werktempo	4 64		
Leergierig	4 56		
% Verklarende variantie	53 1		25 0

<i>School 3 periode I</i>					
K1		K2		K3	
Geordend vs ongeordend	7 16	Rustig vs onrustig	5 18	Eerlijk	4 51
Zich kunnen concentreren	6 70	Op voorgrond tredend vs terughoudend	– 5 17	Zich kunnen uiten	3 17
Echte eerste klasser vs kleuterachtig	6 30	Verlegenheid	4 94	Verschil tussen binnen en buiten klas	– 2 69
Zelfstandig vs onzelfstandig	6 54	Gevoelig voor mening leerkracht	3 91		
Leesvaardigheid	5 47	Onzeker	– 3 40		
Doorzettingsvermogen	4 94				
% Verklarende variantie	48 9		19 0		9 5

<i>School 3 periode II</i>					
K1		K2		K3	
Leergierigheid	6 14	Zich de mening van lk/ln aantrekkend		Inschakelen lk bij conflicten	
Zelfstandigheid	5 98	Humoristisch	6 14		4 28
Luiheid	5 63	Volwassenheid vs kinderlijk	3 42		
Concentratie	5 14		3 36		
Leesprestaties	4 65				
Alert	4 51				
Behulpzaam	4 32				
% Verklarende variantie	56 3		14 8		7 9

als in termen van verklaarde variantie. De geringe eenduidigheid van de derde komponent zou op zich een reden kunnen zijn hem buiten beschouwing te laten. Gezien het belang (in termen van het percentage verklaarde variantie) aan het begin van het schooljaar (school 2: 11,8%; school 3: 9,5%) en gezien de relatief hoge residuwaarden bij een twee-komponentenoplossing heb ik besloten om dat niet te doen.

Relevante kenmerken van leerlingen

Behalve kennis van de identiteitstypen die leerkrachten hantieren, waarin het leerlinggedrag gepercipieerd en geanticipeerd wordt, is ook van belang om te weten welke kenmerken van het gedrag van bepaalde categorieën leerlingen betekenisvol zijn voor leerkrachten.

De oriëntatie van de leerkrachten op de 'goede' leerling komt ook tot uitdrukking in een andere bewerking van de gridgegevens. Uit een eerdere analyse (vgl. Van der Kley e.a., 1978 en 1983) bleek dat leerlingen uit het hoog sociaal milieu en die uit het laag sociaal milieu nogal extreem scoorden op een aantal constructen. Bijvoorbeeld scoorden leerlingen uit het hoog sociaal milieu gemiddeld aanzienlijk hoger op het construct 'woordenschat' dan leerlingen uit het laag sociaal milieu. Hetzelfde geldt voor de constructen 'kritische houding ten opzichte van het lesgebeuren', 'leerprestaties', 'zelfstandigheid' en 'koncentratie'. Om nu voor een aantal relevante categorieën leerlingen (bijvoorbeeld, jongens versus meisjes, leerlingen uit handarbeiders- versus hoofdarbeidersmilieu, goede versus slechte presteerders) te kunnen specificeren hoe leerkrachten hen percipieëren, heb ik per categorie, per school een vergelijking gemaakt van de gemiddelde scores op de constructen. Daarbij heb ik ook rekening gehouden met de verhouding tussen de verschillende categorieën leerlingen (sociale kompositie). Met behulp van het programma T-Test, zoals dat is opgenomen in het SPSS-pakket (Nie, Hull, Jenkins, Steinbrenner, Bent, 1975), heb ik kunnen bepalen welke verschillen tussen categorieën significant zijn. Het is nu mogelijk om per grid de proportie significante constructen (Psc) te bepalen. Met de Psc heb ik een indikator voor de mate van differentiatie die leerkrachten in hun perceptie van de verschillende categorieën leerlingen toepassen. Als de verschillen in gemiddelden tussen categorieën leerlingen op een construct statistisch significant zijn, dan kan ik er vanuit gaan dat de verschillen niet op toeval berusten maar substantieel zijn. Zij verwijzen dan naar een bepaalde mate van differentiatie. Naarmate leerkrachten duidelijker differentiëren, zal het aantal significante constructen toenemen. Omdat niet alle leerkrachten een zelfde aantal constructen benoemd hebben, moet een vergelijkingsmaat gekonstrueerd worden. Dat kan door het aantal significante constructen per grid te delen door het totaal aantal constructen van die grid. De proportie significante constructen (Psc) is dan het resultaat.

Tabel 6.3: Proportie significante constructen van vijf grids naar sekse, sociaal milieu en prestatienivo

School	Proportie constructen
<i>Sekse</i>	
I, 2e periode	06
II, 1e periode	05
2e periode	25*
III, 1e periode	—
2e periode	08*
<i>Subkultureel milieu</i>	
I, 2e periode	29*
II, 1e periode	25*
2e periode	08
III, 1e periode	06
2e periode	—
<i>Prestatienivo</i>	
I, 2e periode	—
II, 1e periode	25*
2e periode	42*
III, 1e periode	59*
2e periode	67*

* significantienivo $p < 0.05$

In tabel 6.3 is de Psc per grid weergegeven voor sekse, subkultureel milieu en prestatienivo van leerlingen. Het blijkt dat het prestatienivo de meeste significante constructen oplevert, hetgeen een ondersteuning betekent voor de konklusie dat leerkrachten voornamelijk op de prestatie-aspekten van de 'goede' leerling georiënteerd zijn. Als we kijken naar de verschillen in proportie tussen sekse en subkultureel milieu dan valt op dat het subkultureel milieu van leerlingen in het algemeen meer de basis is voor differentiatie door leerkrachten, dan sekse. Het belang van sekse echter neemt in de loop van het schooljaar toe ten koste van het subkultureel milieu.

Hiermee heb ik een eerste antwoord op een deel van de probleemstelling gevonden. Subkultureel milieu is aan het begin van het schooljaar blijkbaar een belangrijker bron voor de beeldvorming dan sekse. Aan het eind van het jaar is dat net andersom. De transformatie van subkultureel milieu en sekse in voor het schoolse leerproces relevante identiteiten vindt inderdaad plaats, maar verschillend. De identificatie van 'goede' leerlingen verloopt eerst via het milieu van herkomst en vervolgens via sekse. De vraag of dat ook betekent dat de invloed van beide 'leerlingenkenmerken' uitsluitend loopt via deze identiteiten is nu nog niet te beantwoorden. Daarop zal ik in hoofdstuk 8 terugkomen.

Uit deze analyse van de grid kreeg ik de indruk dat leerkrachten op bepaalde categorieën leerlingen georiënteerd zijn, en dat deze oriëntatie in relatie staat met de *sociale kompositie* van de schoolklassen. De oriëntatie van de leerkracht is gedefinieerd als die categorie leerlingen, voor wie het grootste aantal significante constructen geldt. De indruk bestaat dat leerkrachten vooral georiënteerd zijn op categorieën leerlingen die in de minderheid zijn. Als dat zo is, dan is de kans op stereotypering groot, hetzij in positieve, hetzij in negatieve zin. Ik stuit hier op het belang van de sociale kompositie van een klas voor het etiketteringsproces, waar ook in de literatuur ondersteuning voor is te vinden. Zo refereert Barrett aan onderzoek waaruit blijkt dat co-educatie voor meisjes minder voordelen heeft boven naar sekse gescheiden onderwijs dan vaak wordt beweerd:

• • •

"(. . .) girls in single-sex schools are more likely than girls in co-educational schools to pursue further and higher education generally, and in particular, are more likely to take advanced courses in science subjects. The only explanation for this is that the processes of stereotyping are more marked in schools where the divisions between girls and boys are daily confronted and the pupils are constantly exposed to differentiation by gender." (Barrett, 1980, p. 144)

• • •

Het blijvende belang van het zittenblijven als verklarende variabele in het loopbaanonderzoek wordt door Dronkers c.s. (zie hoofdstuk 2) toegeschreven aan de door afname van het verschijnsel optredende sterkere stigmatisering. Met andere woorden, ook hier is sprake van een duidelijke minderheid die sterker op het relevante aspect (zittenblijven) wordt aangesproken. Ook dit onderzoeksresultaat is een ondersteuning voor het belang dat aan sociale kompositie als sociologisch relevante faktor moet worden toegekend bij het schoolse selectieproces en de analyse hiervan.

Een eerste voorzichtige toetsing van deze hypothese heb ik uitgevoerd op grids uit de drie schoolklassen, die in ons onderzoek zijn betrokken. Daarenboven heb ik nog acht grids tot mijn beschikking, die in verschillende onderwijsprojecten binnen de vakgroep zijn afgenomen.¹²

Tabel 6.4: Proportie significante constructen van 13 grids naar sekse en sociaal milieu, gespecificeerd naar sociale kompositie en dominante oriëntatie

School	Sociale kompositie	Oriëntatie	Proportie constructen
<i>Sekse</i>			
School 1	meer meisjes	meisjes	06
School 2	meer jongens 1e periode	jongens	05
	meer jongens 2e periode	meisjes	25*
School 3	meer jongens 1e periode	niet van toepassing	—
	meer jongens 2e periode	jongens	08*
School 4	meer meisjes	jongens	27*
School 5	meer jongens	niet van toepassing	—
School 6	gelijk	jongens	10
School 7	idem	meisjes	09*
School 8	idem	idem	.33*
School 9	meer jongens	jongens	18*
School 10	idem	meisjes	20*
School 11	gelijk	jongens	08
<i>Sociaal milieu</i>			
School 1	meer handarbeid	hoofdarbeid	29*
School 2	idem 1e periode	idem	25*
	idem 2e periode	idem	08
School 3	idem 1e periode	idem	06
	idem 2e periode	niet van toepassing	—
School 4	idem	handarbeid	07
School 5	idem	hoofdarbeid	57*
School 6	idem	handarbeid	20*
School 7	meer hoofdarbeid	niet van toepassing	—
School 8	meer handarbeid	hoofdarbeid	22
School 9	idem	idem	09
School 10	meer hoofdarbeid	idem	06
School 11	meer handarbeid	idem	08

Uit tabel 6.4 is af te leiden dat sociale kompositie een rol speelt in de richting van de dominante oriëntatie van de leerkrachten, zowel voor sekse als voor subkultureel milieu. Immers, van de 7 sekse-effecten (hogere proportie significante constructen in vergelijking met subkultureel milieu per school, aangegeven door een asterix) is er op één na sprake van een samenstelling die voor beide seksen gelijk (2) of voor meisjes nadelig (4) is. In die 6 gevallen is er sprake van een dominante oriëntatie op meisjes. In de ene schoolklas waar meer meisjes zijn (school 4), is het omgekeerde het geval wat dus eveneens een ondersteuning is voor de hypothese.

De vraag is echter of deze oriëntatie op meisjes ook betekent dat daarmee de sekserol-bevestigende stereotypen worden benadrukt. Een nadere analyse leert dat dat inderdaad het geval is (vgl. tabel 6.5).

Tabel 6.5: Significante constructen gespecificeerd naar sekse op basis van 18 grids

<i>Meisjes</i>	<i>Jongens</i>
Rustig, beheerst (2x)	Druk (2x)
Sociaal gedrag (2x)	Interesse
Precies zijn/net werk (2x)	Goede leerprestaties
Sportiviteit (2x)	Iets afstandelijk
Werktempo	Erop uit trekken
Werklust	Leiderschapskwaliteiten
Afmaken van taken	Persoonlijke voorkeur leerkracht
Onzelfstandig	Aversie tegen werken
Onzeker	
Verlegen in de groep	
Minder contact in de klas	
Niet athletisch	
Storingsgedrag	
Konsentrasi	

significantienvo $p < .05$

Meisjesgedrag wordt gepercipieerd in termen van vooral 'rustig', 'sociaal', 'precies zijn', 'sportiviteit', 'onzelfstandig' en 'onzeker', terwijl jongens veel meer gezien worden als 'druk', 'geïnteresseerd' en 'goede prestaties leverend'. Het kost niet veel moeite hierin de standaard stereotypen te herkennen. Dit betekent dat (deze) leerkrachten overwegend sekserol-bevestigende regels volgen in hun perceptie van het leerlinggedrag.

Voor de differentiatie naar het subkultureel milieu waaruit

leerlingen afkomstig zijn, geldt hetzelfde (zie tabellen 6.3 en 6.4): in vier van de vijf gevallen waar sprake is van een milieueffect en waar de sociale samenstelling van de klas in het nadeel is van het hoofdarbeidersmilieu, is de oriëntatie van de leerkracht juist op dat milieu gericht. Inhoudelijk betekent dit, dat leerkrachten vooral de 'goede' leerlingen herkennen in deze leerlingen (vgl. tabel 6.6).

Tabel 6.6: Significante constructen gespecificeerd naar sociaal milieu op basis van 18 grids

<i>Hoofdarbeiders milieu</i>	<i>Handarbeiders milieu</i>
Grote woordenschat (3x)	Weinig kritische houding
Goede leerprestaties	Snelwerkend
Zelfstandig	Grove motoriek
Veel contact met anderen	Traag van begrip
Spreekvaardigheid	Ongekonsentreerd
Expressief	
Origineel	
Gevoelig voor mening lkr	
Konsentrasi	
Algemene ontwikkeling	
Plezier in werk	
Creativiteit	
Tempo	
Aandacht vragen	

significantienvo $p < .05$

Leerlingen uit het handarbeidersmilieu worden veel meer gepercipieerd als de 'slechte' leerlingen.

Relatie schoolse identiteiten met subkultureel milieu, sekse en leerlinggedrag

De analyseresultaten tot nu toe laten de konklusie toe dat leerkrachten leerlinggedrag percipieren op een weinig 'emanciperende' wijze. Een vergelijking met een aantal andere leerlingkenmerken kan dit wellicht verhelderen. In tabel 6.7 zijn de correlaties weergegeven van de beide dimensies van het subkultureel milieu (beroeps- en gezinssituatie), sekse en leerlinggedrag in termen van snelheid en nauwkeurigheid. De richting van de variabelen is als volgt gedefinieerd: beroepssituatie (hand- versus hoofdarbeid), gezinssituatie (sekserol-bevestigend versus -doorbrekend), sekse (jongens versus meisjes), snelheid (snel versus langzaam) en nauwkeurig (nauwkeurig versus onnauwkeurig).

Het hiervoor geschetste beeld is in de gepresenteerde samenhangen terug te vinden: 'goede' leerlingen komen uit gezinnen waar de ouders hoofdarbeid verrichten (school 1 en 2), het zijn snelle (school 3), maar bovenal nauwkeurige leerlingen (alle drie de scholen). Voor de 'brave' leerlingen geldt ongeveer hetzelfde met dien verstande dat sekse en de gezinssituatie van belang zijn en nauwkeurigheid aanzienlijk minder: leerlingen uit gezinnen waar de ouders sekserol-doorbrekende opvattingen over de opvoeding huldigen en jongens zijn over het algemeen 'braver' (geldt met name voor school 2).

Men kan opperen dat hier sprake is van een van die veel bekritiseerde 'open-deur'-konklusies, waar vooral sociologen het patent op schijnen te hebben. Het is immers nogal 'logisch' dat leerkrachten leerlingen zo percipieren, omdat nu eenmaal leerlingen uit hoofdarbeidersmilieu betere schoolprestaties leveren. Voor de relatie tussen sekse en schoolprestaties ligt een dergelijke veronderstelling minder voor de hand, omdat uit allerlei onderzoek blijkt dat meisjes juist betere resultaten behalen op de lagere school dan jongens (vgl. Froeling, 1982). Hoe het ook zij, een toetsing van deze common-sense opvatting is nodig. Een vergelijking met de rapportcijfers (vgl. tabel 6.8) laat zien dat er geen significante relaties bestaan met subkultureel milieu en sekse. Dat versterkt de veronderstelling dat etikettering een belangrijke, zelfstandige faktor is, waarbij de schoolse identiteit als bemiddelende faktor een centrale rol speelt.

Tabel 6.7: Correlatiecoëfficiënten (Spearman) tussen het subkultureel milieu, sekse, leerlinggedrag in termen van snelheid en nauwkeurigheid en schoolse identiteiten, per school en per periode

		School 1 periode 2	School 2 periode 1	School 2 periode 2	School 3 periode 1	School 3 periode 2
Beroepssituatie	- goed/slecht	- 37*	- 40*	- 23	00	- 22
Gezinssituatie	- goed/slecht	- 15	- 01	32	08	- 14
Sekse	- goed/slecht	- 08	21	- 07	13	02
Snelheid	- goed/slecht	10	23	30	64*	52*
Nauwkeurigheid	- goed/slecht	56*	66*	78*	43*	44*
Beroepssituatie	- braaf/lastig	- 20	12	- 43*	- 29	10
Gezinssituatie	- braaf/lastig	- 06	35	- 65*	- 14	- 27
Sekse	- braaf/lastig	- 02	09	67	- 15	20
Snelheid	- braaf/lastig	19	55*	24	- 20	42*
Nauwkeurigheid	- braaf/lastig	32*	50	35	23	12
N		29		17/11		20

* Significante waarden $p < 05$

Tabel 6.8: Correlatiecoëfficiënten (Spearman) van het subkultureel milieu, sekse en schoolbeoordeling, per school

		School 1	School 2	School 3
Schoolbeoordeling	- Sekse	- 10	- 28	24
idem	- Beroepssituatie	- 26	- 02	- 05
idem	- Gezinssituatie	10	33	- 18
N		27	17	20

* Significante waarden $p < 05$

Konklusies

De leerkrachten die aan ons onderzoek meededen, stemmen in grote lijnen met elkaar overeen wat onder een 'goede', 'slechte', 'brave' en 'lastige' leerling verstaan moet worden ongeacht hun verschil in achtergrond, loopbaan, etc.. Bovendien blijken leerkrachten vanaf het begin van het schooljaar georiënteerd te zijn op de 'goede' leerlingen. Met 'goede' leerlingen wordt lesgegeven, met 'slechte' leerlingen wordt geoefend. Een andere konklusie is dat deze leerkrachten vrij traditioneel georiënteerd zijn als wij kijken naar hun benoeming van relevante konstrukten, in relatie tot bepaalde categorieën leerlingen. Leerlingen uit milieus waar hoofdarbeid domineert worden nog steeds als de 'goede' leerlingen opgevat, jongens als ondernemend, druk, goed presterend, etc., terwijl leerlingen uit handarbeidersmilieus als ongemotiveerd, ongekonsentreerd, niet intelligent etc. gezien worden en meisjes als sportief en rustig. De konstatering van Jungbluth (1981) dat het met de roldoorbrekende opvattingen van leerkrachten niet al te best gesteld is, blijkt ook voor deze leerkrachten op te gaan. Hierbij wil ik nog wel een kanttekening plaatsen; veelal wordt een dergelijke konklusie uitgelegd als blijk van een 'blame-the-teacher'-benadering. Ik vind dat niet juist en heb dat eerder ook al eens betoogd (vgl. Van der Kley, 1981). Uit ons onderzoek blijkt dat gezocht wordt naar de institutionele basis van perspectieven van leerkrachten en hun handelen dat daarop geënt is en de wijze waarop zij bepaalde categorieën leerlingen percipiëren. Gegeven de maatschappelijke functie die aan onderwijs in toenemende mate wordt toegeschreven om 'gelijke kansen' te creëren, en gegeven het ontbreken van adequate middelen en instrumenten om dat in de alledaagse schoolklaspraktijk waar te maken - Hansel (1981) spreekt hier over een 'oekatieve tegenspraak' waar leerkrachten aan blootstaan - is het niet verwonderlijk dat zij onder druk van de omstandigheden een 'theorie' ontwikkelen waarin praktisch werkbare oplossingsstrategieën de boventoon voeren. Perspectieven zijn dan niets anders dan sociale constructen die adequaat geacht worden door leerkrachten voor hun praktijk. Vanuit hun eigen aard zijn deze konstrukties sterk institutioneel bepaald.

Het belang van de konklusie dat etikettering een belangrijke 'faktor' is in het alledaagse schoolse selectieproces, is, dat nu ook voor afzonderlijke klassen aannemelijk is dat de sociale samenstelling een belangrijke konditie is voor het proces van etiketteren en stereotyperen.

¹ In deze PCA vindt geen standaardisering plaats van ladingen op de factoren. Vandaar dat de waarden niet variëren tussen -1 en +1, maar in principe vrij zijn.

² Er zijn meer grids beschikbaar dan die van de drie leerkrachten waar het in het onderzoek om te doen is. In een aantal praktica en stageprojecten zijn grids afgenomen van leerkrachten in het lager onderwijs, die ik hier slechts zijdelings in de analyse zal betrekken (vgl. Kutschenreuter, Manders en Schuit, 1982, Verslagen van het Prakticum 'Onderzoekswerkzaamheden' in het kader van de doktoraal studie Interdisciplinaire Onderwijskunde, 1980 en 1981).

Het onderzoek van interactieprocessen in schoolklassen is binnen de onderwijssociologie pas laat tot ontwikkeling gekomen. Via de kritiek op het traditionele 'variabelenonderzoek' (Richer, 1975; Mehan, 1978) wordt sedert enige jaren in breder kring de noodzaak van onderzoek naar alledaagse interactieprocessen in schoolklassen erkend. Eveneens is het besef doorgebroken dat beide soorten onderzoek noodzakelijk zijn. In dit hoofdstuk doe ik verslag van de pogingen die in ons onderzoeksproject zijn ondernomen om analyseprocedures te ontwikkelen voor het onderzoek van het interactieproces als geheel (de patronenanalyse) en voor onderzoek van onderdelen daarvan (de beurtenanalyse). Beide analyses zal ik hierna bespreken. Centrale gedachte bij beide analyses is de in de voorgaande hoofdstukken ontwikkelde veronderstelling dat de schoolcarrière van leerlingen in belangrijke mate beïnvloed wordt door de schoolse identiteit die zij zich in de loop van het eerste schooljaar verwerven. Behalve het cognitieve element van het etiketteringsproces (zie hoofdstuk 6) wordt vooral het *handelings*element van belang geacht. Daarom is de analyse van alledaagse interactieprocessen zo belangrijk, en dat is hier aan de orde. Zoals gezegd, is een belangrijk deel van onze tijd geïvesteerd in de ontwikkeling van geschikte onderzoeksinstrumenten. Daar gaat het in dit hoofdstuk voornamelijk over.

Patronenanalyse

Om de lezer enig houvast te bieden, begin ik met een interactiefragment uit school 1, waaraan ik een aantal fasen die in het kader van de patronenanalyse zijn doorlopen, zal illustreren.

• • •

Fragment 1

Leerkracht: Eh, eh, hou 't nou 'ns rustig . . . (kinderen worden onrustiger) Zo, eh . . . welke intelligente kinderen waren al aan 't denken wat er gedaan moest worden? (ik weet 't, tellen, schrijven; iets stiller, Mar. steekt vinger op, Joh. ook). Zo, 't is af . . . (klapt in de handen). Kijk allemaal naar 't blad, op bladzijde 2 bovenaan, daar staat een beeldopdracht . . . en, Ilo, wat staat daarin de beeldopdracht? (Ilo:3). Wat zou dat dus inhouden? (basis 3). Basis . . . en basis 3 betekent? (groepjes van drie maken). Kijken wat er staat . . . Ja, ik had graag gehad dat zij het zei (tegen Mic.). Ga 'ns een beetje rechterop zitten . . . (groepjes van 3). Nog een keer (groepjes van 3). Inderdaad.

• • •

De observatiemethode is, zoals gezegd, gebaseerd op de uitgangspunten van het symbolisch interaktionisme, met name op de strategie van de gefundeerde theorie van Glaser & Strauss. Deze principes, die tot nu toe uitsluitend toegepast werden in participerende observatiestudies (vgl. Glaser & Strauss, 1967), zijn als leidraad genomen voor de analyse van de video-banden: zij zijn gemodificeerd om aan de doeleinden en beperkingen van de observatie van de videobanden te kunnen voldoen.

De belangrijkste procedureregels zijn dan:

- de observatie mag niet uitgaan van van te voren vastgelegde categorieën; leidend beginsel is een zo open mogelijk benadering van de realiteit;
- de in de observatie gehanteerde begrippen - in de vorm van globale inzichten die in en door het onderzoek inhoudelijk moeten worden ingevuld (de zgn. richtinggevendende begrippen) - geven richting aan het onderzoek van de realiteit (vgl. Blumer, 1969);
- daarbij wordt als werkwijze de strategie gevolgd van voortdurende vergelijking van empirische voorvallen (scènes) die als voorbeelden van zo'n begrip te interpreteren zijn;
- de zinvolheid van de ontwikkelde begrippen en inzichten

moet gecontroleerd worden op de betekenisverlening van de betrokkenen.

In de volgende paragrafen zal ik beknopt ingaan op de *methode* die wij hebben gehanteerd om de patronenanalyse te ontwikkelen.¹ Daarbij hebben wij ons vooral met twee problemen bezig gehouden:

- hoe kan 'de interactie' op de videobanden in een hanteerbaar protocol worden vastgelegd?
- welke typische interactiepatronen komen voor?

Het ontwikkelen van patronen

In de beginfase van het onderzoek hebben we ons gericht op het ontwikkelen van patronen. Daarbij zijn wij als volgt te werk gegaan:

- bij het ontwikkelen van patronen werd uitgegaan van de globale inzichten die door de individuele waarnemers werden opgedaan bij het bekijken van enkele videobanden. Dergelijke globale inzichten komen naar voren doordat de individuele waarnemer een bepaalde scène opvalt, bijvoorbeeld omdat een scène vaker voorkomt of omdat de scène als 'typisch' te interpreteren is;
- het ontdekken van zo'n scène was aanleiding om elders (op dezelfde of een andere videoband naar een overeenkomstige scène te zoeken. Het 'overeenkomstige' werd in eerste instantie door de individuele waarnemer bepaald. Door enkele overeenkomstige scènes met elkaar te vergelijken was de waarnemer in staat de scènes in voorlopige vorm als 'patroon' te beschrijven;
- dergelijke eerste beschrijvingen van een 'patroon' werden vervolgens besproken in het team van onderzoekers dat zelf ook als waarnemer optrad; daarbij werd de eerste beschrijving van zo'n patroon gecontroleerd op de scènes die door de individuele waarnemer waren uitgekozen als voorbeeld van het voorlopige patroon. In de discussie over het voorlopige patroon en de daarbij behorende scènes (voorbeelden) werd vooral op twee zaken gelet: levert het patroon een zo 'feitelijk' mogelijke beschrijving op van de gebeurtenissen in de betreffende scènes en expliciteert de waarnemer in de interpretatie van het patroon zo volledig mogelijk welke kenmerken van het gebeuren aanwijzingen opleveren omtrent de door de betrokkenen gehanteerde situatiedefinitie. Op deze wijze werden in de discussie mogelijke correcties geformuleerd die op nieuwe voorbeelden van het patroon werden 'getoetst';
- na enkele malen aldus de eerste voorlopige formulering van een patroon met het videomateriaal geconfronteerd te hebben, kwamen we tot een beschrijving van een patroon, die was gebaseerd op overeenstemming tussen de verschillende waarnemers;
- onder een 'patroon' wordt verstaan een min of meer afgrensbare structuur van handelingen tussen interactoren die als scène in meerdere situaties wordt gerealiseerd. In een 'patroon' wordt een beschrijving gegeven van het interaktionele gebeuren in de scène op basis van de dominante definitie van de situatie, die door betrokkenen wordt gehanteerd. Daarbij gaat het niet om individuele situatiedefinities, maar om die, welke in de institutie onderwijs richting geven aan de interactie en voor de betrokkenen als leidraad dienen. In de meeste gevallen zal de leerkracht, gezien zijn of haar positie, de definiërende instantie zijn die bepaalt wat de interaktionele orde is voor het handelen in afzonderlijke scènes.

Het protocolleringsprobleem

In de eerste fase van het onderzoek was de analyse van het videomateriaal dus gericht op het ontdekken van terugkerende interactiepatronen. Uit de aard van een dergelijke exploratie volgt dat zo'n analyse vooral gericht is op het beschrijven van het 'typische' of 'overeenkomstige' van scènes. Een patroon benoemt en beschrijft dit. Dergelijke beschrijvingen blijven net zo lang open (dat wil zeggen voor verbeteringen en aanpassingen vatbaar) tot het team van onderzoekers een vastere omschrijving formuleert op basis van een vergelijking van enkele typische

scènes, waarna de rest van het videomateriaal systematisch op het voorkomen van het patroon kan worden onderzocht.

De volgende fase in de ontwikkeling van patronen zou dan een systematische analyse moeten inhouden van alle scènes die als voorbeeld van het voorkomen / optreden van dit interactiepatroon kunnen gelden (de derde stap in de konstant vergelijkende methode van Glaser & Strauss). Uit het videomateriaal moeten nu dus per patroon alle scènes worden verzameld die door dit patroon beschreven worden. Voor het vergelijken van scènes is het dan noodzakelijk dat de videobanden nauwkeurig uitgeschreven worden zodat deze vergelijking op uitgeschreven scènes kan plaatsvinden.

Sekwentieel karakter van de interactie:

In hoofdstuk 4 is al vermeld dat bij de protocollering gebruik is gemaakt van een tweetal regels. In deze paragraaf gaat het over de IRE-regel. Zoals gezegd kan met gehulp van deze regel de interactie uiteengelegd worden in z'n sekventiële vorm. Dat wil zeggen dat de interactie beschreven kan worden in termen van bij elkaar horende Initiaties, Reacties en Evaluaties. De IRE-regel geeft dus aan welke interaktionele handelingen bij elkaar horen. Uiteraard betreft dit verbale en non-verbale handelingen. De videobanden zijn volgens deze regel uitgeschreven. De IRE-regel is vooral van belang geweest om te bepalen welk non-verbaal gedrag in het protocol moet worden opgenomen. Antwoorden kunnen worden opgeroepen door non-verbale initiatie; non-verbaal gedrag kan als reactie op een verbale initiatie worden gezien. Een voorbeeld van de toepassing van de toepassing van deze IRE-regel ziet u in de volgende beschrijving van een gedeelte van het eerder gepresenteerde fragment (zie fragment 2)

Opvallend is dat het protocol veel preciezer is. De structuur van wat er in de scènes gebeurt, is duidelijker geworden. De evaluaties in de scène zijn nu verbonden met zowel de initiatie van de leerkracht, die de dominante definitie van de situatie aangeeft, als met de reacties daarop van de leerlingen.

Het afbakenen van scènes

Een van de richtinggevende begrippen is het begrip scène. Daarvan is gezegd dat patronen zich empirisch realiseren door middel van scènes, die een samenhangend geheel van IRE-sekwenties uitdrukken. Scènes vertellen in hun samenhang het verhaal school. Op empirisch nivo was er behoefte aan een regel waarmee een dergelijk samenhangende gebeurtenis systematisch kan worden afgebakend op een manier die ook interaktioneel gezien voor de betrokkenen betekenis heeft.

In Cicourel's bundel 'Language Use and School Performance' (1974) wordt verslag gedaan van verschillende ethnomethodologische onderzoeken, waarin dergelijke regels naar voren komen. Mehan beschrijft in zijn bijdrage een leerkrachtstrategie die de interactie met een leerling over het juiste antwoord op een vraag bepaalt. De leerkracht vraagt net zo lang door tot een compleet en correct antwoord is verkregen. Gezien de dominante positie die de leerkracht in de schoolklas inneemt, kan deze regel gemakkelijk uitgebreid worden tot een algemeen principe: de leerkracht eist niet alleen een compleet en correct antwoord op een inhoudelijke vraag over de behandelde stof: op elke initiatie van de leerkracht moet een Complete en Correcte Reactie (CCR) volgen. Uitgaande van deze regel kunnen scènes nu gedefinieerd worden als bij elkaar horende IRE-sekwenties, waarin de volledige en juiste reactie op een initiatie wordt geproduceerd. Dergelijke initiaties kunnen zowel individueel als klassikaal gericht zijn: in het laatste geval wordt van iedere leerling tegelijk een reactie verwacht. De reactie is dan compleet en correct wanneer *alle* leerlingen volgens de leerkracht de juiste reactie vertonen, wat in de ordecontexten (bijvoorbeeld het stil krijgen van kinderen aan het begin van de les) de scènes nogal doet uitlopen. Op basis van de CCR-regel is het interaktionele gebeuren op alle videobanden uiteengelegd in scènes. Als we op hetzelfde fragment de CCR-regel toepassen, dan zien we dat de scène langer duurt dan uit fragment 2 blijkt. Immers, pas wanneer alle potloden geslepen en uitgedeeld zijn en iedereen van een potlood is voorzien is de initiatie van deze scène gerealiseerd ('zo is 't af'). (zie fragment 3)

Fragment 2

Tijd	Initiation	Reply	Evaluation
36.0	arrangeren	Ik (leerkracht): zo we schrijven dus met potlood. Krijg ik nu de vingers omhoog wie geen, maar je moet uh, d'er hoeft geen scherpe punt aan te zitten hè	
		(Iln (leerlingen): steken potloden in de lucht) (Iln roepen) (steeds meer potloden gaan omhoog)	
		Ik begint een voor een te slijpen	
		Kit: (schudt 'nee')	
		Ik slijpt potloden en geeft ze terug, komt dan nieuwe potloden ophalen Iln praten, gefluit	
		Ik heeft potloden gecollecteerd, informeert bij groepje van Mas over potloden. Ik gaat punten slijpen. Iln praten en zingen. Sommigen steken potloden omhoog o.a. Mic. en Maj	
38.1	(Ik houdt bos voor) Ik: eh . . . waar is jouw potlood	(Ann trekt potlood uit de bos, ook andere Iln trekken hun potloden uit de bos) (Iln trekken potloden uit de bos) Rob: héé (tikkt Ik aan)	Ik: oh wat is ineens allemaal die potloden? (ze bekijkt ze nu beter) Ik: (tegen Kit): jij hebt hem afgebroken zeker hè? Ik: eh houden we 't nou eens rustig Ik: nou wie? (bij groepje van Rob) Ik: van wie is deze Ik: oh meisjes toe nou, we komen zo nergens meer aan toe.
		(Maj. en Mic. houden hun potloden op)	

Nu kan de leerkracht met een nieuwe initiatie komen, die tegelijkertijd een nieuwe scène aangeeft. Het aan het begin van het hoofdstuk weergegeven fragment blijkt dan uit twee scènes te bestaan.

Patroon versus Kontekst

Patronen worden gedefinieerd op handelingsnivo, zij typeren de structuur van handelingen tussen mensen in situaties voorzover dat konsekwenties heeft voor de voortgang van de interactie. Een belangrijk criterium bij de bepaling of handelingen tot een

patroon horen is de definitie van de situatie, en dan vooral de dominante definitie. Dat is, het perspectief dat mensen hantieren en dat richting geeft aan hun handelen. Deze algemene formulering roept wel een aantal vragen op: wat is het perspectief dat iemand hanteert in een bepaalde situatie, hoe achterhaal je dat als je naar videobanden kijkt, en wat is eigenlijk een 'situatie'? Voldoende redenen dus om ons wat indringender bezig te houden met het begrip patroon en alles wat daar aanvast zit.

Stebbins (1975) heeft geprobeerd duidelijkheid te scheppen omtrent het begrip definitie van de situatie (zie ook p. 22). De theorie die hij daarover heeft ontwikkeld centreert zich rond

Fragment 3

		Scène 1	
Tijd		Initiation	Evaluation
36 0	arrangeren	lk zo we schrijven dus met potlood Krijg ik nu de vingers omhoog wie geen, maar je moet uh, d'er hoeft geen scherpe punt aan te zitten hè	
		(lln steken potloden in de lucht) (lln roepen) (steeds meer potloden gaan omhoog)	
		<i>lk begint een voor een te slijpen</i>	lk oh wat is ineens allemaal die potloden? (bekijkt ze nu beter)
		Kit (schudt 'nee') <i>lk slijpt potloden en geeft ze terug</i> <i>Komi dan nieuwe potloden ophalen</i> <i>lln praten, gefluit</i>	lk (tegen Kit) jij hebt hem afgebroken zeker hè?
		<i>lk heeft potloden gecollecteerd</i> <i>Informeert bij groepje van Mas over potloden</i> <i>lk gaat punten slijpen lln praten en zingen</i> <i>Sommigen steken potloden omhoog o a Mic en Maj</i>	lk eh houden we 't nou eens rustig
38 1	(lk houdt bos voor) lk eh waar is jouw potlood	(Ann trekt potlood uit de bos, ook andere lln trekken hun potloden uit de bos) (lln trekken potloden uit de bos) Rob héé (tikt lk aan)	lk nou wie? (bij groepje van Rob) lk van wie is deze
		(Maj en Mic houden hun potloden op) <i>lk loopt naar Maj en Mic, pakt potloden, legt dat van Mic weer terug</i>	lk oh meisjes toe nou, we komen zo nergens meer aan toe
		<i>lk gaat punten slijpen</i>	(tegen groep Ilo) lk daar hebben ze niks meer?
38 5	lk zo eh welke intelligente kinderen waren al aan het denken over wat er gedaan moet worden (lk is aan het slijpen)	ll ik weet het niet hoor (Joh steekt zijn vinger op) <i>lk geeft potloden aan Ang en Mak</i> <i>lln pakken deze aan</i> Maj van mij (pakt potlood aan)	lk van wie is dit potlood?
	lk eh wie heeft er nu, nu heb ik nog twee potloden tekort, wie heeft er nog wat? nog een potlood?	ll ja ik heb nog een potlood ll -- -- <i>Potlood wordt doorgegeven</i>	lk heb jij nog een potlood geef dan dan even aan Ilo lk zo is 't af (klapt)

Scène 2			
Tijd	Initiation	Reply	Evaluation
39.4	Ik: kijk allemaal naar het blad op bladzijde twee	(Iln kijken op een blad)	
Som	(wijst bij Eri.)	(Joh. steekt zijn vinger op)	
	Ik: daar staat een beeldopdracht en Ilo, wat staat er in die beeldopdracht?	Ilo: drie	
	Ik: wat zou dat dus inhouden?	Ilo: basis drie	Ik: basis drie //
	Ik: // en basis drie betekent (draait zich om en wijst Man. aan)	(Man. geeft geen antwoord) Ilo: groepjes van drie maken	Ik: ik had heel graag gehad dat zij dat zei (tegen Man.) Ik: ga eens wat rechter op zitten
		Man.: groepjes van drie (zacht)	Ik: nog een keer
		Man.: groepjes van drie	Ik: inderdaad

basisbegrippen als objectieve situatie, subjectieve situatie en aktie-oriëntatie. De *objectieve situatie* wordt gevormd door al die dingen die wij min of meer afstandelijk aan een situatie kunnen onderkennen. Bijvoorbeeld, een schoolklas wordt begrensd door vier muren en daarbinnen bevinden zich materiële (tafels, stoelen, kasten, boeken e.d.), immateriële - (reglementen, regels e.d.) en personele objecten (leerkracht en leerlingen). Je zou kunnen zeggen dat de objectieve situatie het materiële substraat is op basis waarvan individuen kunnen handelen. De *subjectieve situatie* is dan ook

• • •
 "(...) the personal reconstruction of the larger immediate environment that is of interest to us."
 (Stebbins, o.c., p. 8)

Dat wil zeggen:

• • •
 "The subjective situation is comprised of those elements of the objective situation seen by the actor to affect any of his action orientations and must, therefore, be given meaning before he can act."
 (p. 7)

In dit laatste citaat wordt het derde basisbegrip opgevoerd, de *aktie-oriëntatie*, dat is een overweging of doel

• • •
 "(...) that initiates a (new) subjective situation (partially) composed of (new) elements."
 (Stebbins, o.c., p. 8)

De aktie-oriëntatie grenst als het ware de subjectieve situatie af en wel in de tijd, sociaal en materieel.

Wat is nu het belang van deze theoretische uiteenzetting over de definitie van de situatie voor onze discussie over wat een patroon is? In een viertal punten zal ik dat aan geven.

1. Allereerst lijkt me van belang te konstaten dat het situatiebegrip hanteerbaar gemaakt kan worden. Niet de hele klas (objectieve situatie) is van belang, maar dat deel dat voor de situatiedefinieerder van belang is. Dus als we zeggen dat de definitie van de situatie een belangrijk criterium is voor de bepaling tot welk patroon handelingen gerekend moeten worden, dan moe-

ten we eerst vaststellen wat de *dominante* definitie is, vervolgens kan men daaruit afleiden naar aanleiding van welk deel van de klas deze definitie is gemaakt. Bijvoorbeeld: aan het begin van de schooldag moet de klas 'op orde' worden gebracht voordat de les kan beginnen. Het is duidelijk dat niet alle leerlingen zich even snel konformereren aan de schoolse regels. Die leerlingen, die wat minder gemakkelijk in het schoolse ritueel zijn te krijgen, creëren een situatie voor de leerkracht die om maatregelen vraagt. Patronen die tot doel hebben de schoolse orde te vestigen, resp. te herstellen, hebben dus vooral betrekking op een bepaald aantal leerlingen. Deze redenering is overeenkomstig het sociale aspekt van de aktie-oriëntatie. Dat wil zeggen, dat niet alle individuen in een objectieve situatie in de subjectieve situatie worden opgenomen. En omdat in patronen alleen de subjectieve situatie van belang is, volgt hieruit dat patronen interactie fragmenten (scènes) zijn, waarin slechts een deel van de leerlingen in een klas optreden, en wel voor zover zij in de dominante definitie van de (subjectieve) situatie voorkomen.

2. Een tweede punt heeft betrekking op de perspectieven die de partners in de schoolklas hanteren. Slechts *indirekt* kunnen we deze met behulp van de gegevens die tot onze beschikking staan achterhalen, en dan nog alleen voor zover we competente deelnemers zijn (geworden). Dat wil zeggen, dat we door met videobanden te werken niet (direkt) de perspectieven kunnen achterhalen van de direkt betrokkenen die een rol hebben gespeeld in bepaalde situaties. Onderzoek vanuit de symbolisch-interaktionistische traditie (Hargreaves e.a., 1975; Stebbins, 1975 o.a.) illustreert het belang van open interviews met betrokkenen over gebeurtenissen onder studie. In ons onderzoek is dat tot nu toe beperkt gebleven tot gesprekken met leerkrachten over videofragmenten, onderwijsfilosofie e.d. Door naar de zin van bepaalde handelingen te vragen kunnen wij onze interpretatie van relevante perspectieven van vooral de leerkrachten ontwikkelen. Deze interpretatie hoeft niet per se overeen te komen met die van de leerkrachten zelf (vergelijk hoofdstuk 6)

3. Een derde punt betreft de dominantie van bepaalde situatie-definities. Zoals gezegd, is er bijna nooit een definitie alles overheersend, behalve in totalitair georganiseerde situaties en instituties. Met ander woorden, er zijn wisselingen in situatiedefinities mogelijk. Naar mijn mening zijn er minstens drie interactiefasen te benoemen, waarin de definities van de situatie een belangrijke, hoewel (onderscheiden) rol kunnen spelen:

- onderhandeling over definities tussen leerkracht en leerlingen,
- botsing van definities (= konflikt) en

c. overeenstemming over definities (afgedwongen, dan wel op basis van consensus).

Wat er nu in en door patronen te zien is, is de voortdurende onderhandeling over de dominantie van bepaalde situatiedefinities binnen de machtsstructuren van de institutie school. Dit onderhandelingsproces over wat er gedaan gaat worden, bepaalt in feiten het gezicht van het alledaagse klasgebeuren.

4. Een vierde punt betreft de relatie tussen patronen en kontekst. De objectieve situatie school en daarbinnen die van een klas, geeft in eerste instantie aan binnen welke grenzen de alledaagse interactie zich vermoedelijk zal voltrekken. De omzetting van elementen van de objectieve situatie in een subjectieve, beïnvloedt direct de interactie. Het lijkt mij dat het begrip kontekst, zoals dat veelvuldig gebruikt wordt, veel weg heeft van wat hier objectieve situatie is genoemd. In de mate waarin dat het geval is, wordt de relatie tussen patronen en kontekst ook makkelijker te begrijpen. Tot nu toe heb ik alleen in relatie tot de lopende interactie van definities van de situatie gesproken. Dat is te beperkt. Immers, scholen en onderwijs in het algemeen hebben een geschiedenis waarin strijd om de definitie van de situatie een belangrijke plaats inneemt. De resultaten van die strijd hebben bijgedragen aan datgene dat wij nu als school (her)kennen. Deze geobjectiveerde of gestolde definities zijn terug te vinden in de organisatie van vorm en inhoud van het schoolse leren. Als zodanig maken zij de kontekst uit waarbinnen schools leren plaats kan vinden. In die zin gaat er van de kontekst school ook een definiërende werking uit (onder andere in het lesrooster, leerplan, vakken etc.). Binnen die kontekstgebonden situatiedefinities hebben we te maken met mensen van vlees en bloed die hun eigen ideeën hebben over wat er op school gebeuren moet. De definities die zij hanteren zullen afhankelijk van de formele positie die zij innemen in de institutie school, een bepaalde relatie vertonen met deze kontekstgebonden definities. Zij zijn in ieder geval niet identiek, omdat geobjectiveerde definities (wetten bijvoorbeeld) altijd geaktualiseerd, resp. gerealiseerd moeten worden door levende mensen. Alleen daar waar de realiteit dood schijnt te zijn wordt eksakt volgens het wetboek 'gehandeld'. In het alledaagse spraakgebruik drukken we dat ook zo uit door te spreken over 'onmenselijke' toestanden, systemen e.d., wanneer het gaat over totalitaire instituties, regimes.

Door op deze manier over twee soorten situatiedefinities te spreken kunnen wij ook gemakkelijk een verbinding leggen met wat in de literatuur genoemd wordt het officiële leerplan en het verborgen leerplan (Young, 1977). De kontekstgebonden definities zijn het gevolg van, resp. maken deel uit van het officiële leerplan, terwijl de aktuele definities zoals wij die door middel van de patronenanalyse blootleggen in feite het verborgen leerplan uitmaken. De patronenanalyse kan, met andere woorden, laten zien welke definities van de situatie in werkelijkheid een rol spelen in het schoolse leren en wat voor consequenties dat heeft voor het leren op school voor verschillende categorieën kinderen.

Patronenwisseling, of hoe ontstaat een patroon?

Als we hebben geconstateerd dat de schoolse interactie een patroonmatig verloop heeft wat tot uitdrukking gebracht kan worden in de ontwikkelde patronen, dan is dat één kant van de zaak. We hebben dan beschreven hoe die patroonmatigheid eruit ziet. Een vraag die nog niet aan de orde is geweest, is die van het 'ontstaan' van patronen: waarom treedt er in een bepaalde situatie een bepaald patroon op? Uit het voorafgaande weten we al dat patronen uitdrukking zijn van de dominante definitie, waarbij kwa positie binnen de institutie school de leerkracht een belangrijke zo niet de belangrijkste definieerder is. De leerkracht met name definieert situaties verschillend, maar hij of zij niet alleen, hetgeen aanleiding is voor een wisseling van patronen.

Waarom definieert de leerkracht de situatie verschillend? Alereerst omdat het lesrooster dat voorschrijft (het is nu taal en

geen rekenen of iets dergelijks). Vervolgens omdat leerlingen zich niet houden aan de schoolse regels. Regelovertredingen zijn aanleiding voor de leerkracht om situaties anders te definiëren en er naar te handelen. De wisseling van patronen wordt anders dan voortvloeiend uit het lesrooster veroorzaakt door regelover-tredingen door de schoolse partners in de klas (deze algemenere omschrijving doet ook recht aan die situaties waarin leerlingen een definitie kunnen doorzetten en de leerkracht hun regels overtreedt). Om welke regels gaat het hier? Uit de bespreking van Hargreaves c.s. (zie p. 23/24) weten we dat vooral twee soorten regels van belang zijn: institutionele en situationele. ingewijd: zo doen we dat hier, dat verwachten we van je. School impliceert via deze inwijding ook een bepaalde *rolverdeling*. Deze regels hebben zowel betrekking op de inhoud van school (wat moet er geleerd worden) als op de vorm (hoe dien je je te gedragen). Situationele regels kunnen specificaties zijn van de institutionele regels: in deze klas gelden deze regels. Regels en de daarmee korresponderende rolverdeling kunnen opgevat worden als twee structuurkenmerken van de objectieve situatie, zoals die in een klas wordt aangetroffen. Naar analogie van hetgeen hiervoor is gezegd, moeten elementen uit de objectieve situatie gerealiseerd worden door middel van de subjectieve definitie van de situatie. Met de definitie van de situatie zijn bepaalde regels gegeven. Overtredingen daarvan zijn de oorzaak voor wisseling van patronen. De vraag is om welke specifieke regels het gaat? Behalve de regels die Hargreaves gevonden heeft in zijn onderzoek en die vooral betrekking hebben op de orde van het schoolse leven zijn ook bepaalde inhoudelijke lesregels van belang. Overtredingen van lesregels zijn meer het niet-mee-kunnen-komen, zowel kwa tempo, als cognitief. Het curriculum geeft aan wat er in de tijd gedaan (= geleerd) moet worden en in welke volgorde. Dat impliceert twee dingen: bepaalde orderegels (in de bankjes zitten, luisteren, antwoord geven op gestelde vragen, e.d.) en regels over hoe het gedaan moet worden (je moet van opgave 1 naar 50 en wel binnen een bepaalde tijd, eerst allemaal hard op lezen, daarna zachtjes voor jezelf, etc.). Het laatste is de orde van het curriculum. Overtredingen van deze orde zijn minstens zo belangrijk als de fouten tegen de 'echte' orde.

Naamgeving van patronen

Over de naamgeving van de patronen is tot nu toe nog niets gezegd. Reflexie daarover is van belang, omdat de (namen van) patronen als het ware de categorieën zijn van de interactie. Een al te subjectieve benaming (= beperkt blijvend tot de oppervlaktestructuur van de interactie, en/of tot de onderzoeker) kan een belemmering zijn om de doelstelling van de analyse te realiseren: patronen opvatten als empirische realisatie van doelstellingen en functies van het onderwijs.

Rehbein (1977) probeert een linguïstische handelingstheorie te ontwikkelen die een oplossing kan bieden voor het gestelde probleem. Hij wil een handelingstheorie 'in kritischer Absicht' ontwikkelen, dat wil zeggen een theorie die handelen opvat als een maatschappelijk fenomeen. Hij wil een alternatief bieden voor linguïstische en sociaal-wetenschappelijke theorieën die uitgaan van het concept van de *geïsoleerde handeling* als funderende categorie. Zijn theorie daarentegen poogt het handelen te thematiseren als zich *in patronen* voltrekkend. Hoewel strikt genomen een 'patroon' geen maatschappelijke basiskategorie kan zijn, opent een dergelijke formulering toch de mogelijkheid om een maatschappelijk gefundeerde handelingstheorie te ontwikkelen. Want wat zijn 'patronen' voor Rehbein? Het zijn

• • •
" (. . .) Formen, in denen spezifische gesellschaftlichen Zwecke handelnd umgesetzt werden."
(Rehbein, a.c., p. 7)

• • •

In het maatschappelijk productie- en reproductieproces zijn een aantal probleemoplossingsstrategieën uitgekristalliseerd die zich in typische handelingssekwenties uitdrukken. Deze

• • •
“(. . .) *gesellschaftlich ausgearbeiteten Formen des Handelns*”
(Rehbein, o.c., p. 17)

• • •
zijn de ‘patronen’. Het handelen in patronen is dus niet terug te voeren op de individuele ervaring, maar op de kollektieve ervaring, waarin het succes van bepaalde handelingen bij het realiseren van maatschappelijke doelen onderdeel is geworden van kollektieve kennis (of zoals Brands c.s. het formuleren: van het maatschappelijk erfgoed (Brands c.s. 1977)). Handelingspatronen in deze zin kunnen dan ook individueel ten uitvoer gebracht worden, voorzover het om een oppervlakkig individuele activiteit gaat. Het woord individueel krijgt hier een duidelijk andere lading: het is betrokken op maatschappelijke doeleinden en dat manifesteert zich via de toepassing van uit de kollektieve kennis geleerde handelingspatronen. Rehbein vervolgt dan door er op te wijzen dat de gewoontevorming in de alledaagse praxis groep-, milieu- en klassespecifiek georganiseerd is. Uit diverse formuleringen blijkt bovendien dat er onderscheid gemaakt moet worden tussen handeling en activiteiten:

• • •
“*Eine Handlung ist als Muster organisiert: erst die umfassende Zuordnung der einzelnen Aktserien (. . .) zu dem Muster kann als Analyse einer Handlung zu einer gegebenen Zeit zählen (. . .)*”
(Rehbein, o.c., p. 85)

• • •
Als ik het goed zie dan bedoelt Rehbein, dat wij activiteiten waarnemen, die herleid resp. geïnterpreteerd moeten worden in termen van handelingen. En deze handelingen moeten wij begrijpen als behorend bij evenzovele patronen. In dit verband spreekt Rehbein dan over ‘Gesamthandlung’ als een ‘kompleks productief patroon’:

• • •
“(. . .) *eine Gesamthandlung ist je nach Zweck und Handlungskontext in verschieden lange Aktserien auseinandergelegt, wobei die Menge dieser Akte insgesamt die Insription des betreffenden Handlungsmusters trägt. Das bedeutet, dass die beteiligten Aktanten entsprechend weniger oder mehr Akte ausführen müssen, wenn sie einen bestimmten Zweck erreichen wollen. Das Muster des Lotsens beispielsweise erfordert bei Nebel oder dichten Verkehr wesentlich mehr Akte als bei normaler Sicht, das Muster Tunnel-durch-den-Berg-sprengen ist durch eine kurze Aktserie ausführbar, wenn eine Maschine bereitsteht, die mit weniger Handgriffe denselben Zweck erreicht, Benachrichtigen kann durch den Akt zuwinken erledigt sein oder erst nach einer ganzen Kette von Assertionen, wie sie etwa in Erzählungen auftreten.*”
(Rehbein, o.c., p. 87)

• • • Belang Rehbein's theorie-aanpak

Patronen zijn door ons omschreven als ‘afgrensbare structuren van handelingen tussen interactoren, die een beschrijving geven van het interactionele gebeuren op basis van de dominante definitie van de situatie’. Anderzijds is als een van de uitgangspunten voor de te ontwikkelen observatiestrategie benadrukt dat het gaat om ‘maatschappelijk georganiseerde’, dat is institutioneel bepaalde handelingen. Het probleem is nu dat *waarneembare* en dus te beschrijven regelmatigheid in de interactie *geïnterpreteerd* moeten worden in termen van handelingspatro-

nen. De vraag is welk criterium gebruik je bij de interpretatie en in het verlengde daarvan bij de naamgeving van patronen.

Rehbein reikt naar mijn idee een bruikbare oplossing aan voor het hier gesignaleerde probleem. In het alledaagse handelen komen regelmatigheden voor. Dat routine-achtige karakter van de interactie wordt door onze patronen gethematiseerd. Echter deze patronen (het routinematige karakter van de interactie) zijn uitdrukking van regels die de interactie sturen. In deze regels komen de functies van de school tot gelding.

Met Rehbein kunnen wij patronen, of beter handelingspatronen opvatten als maatschappelijk uitgekristalliseerde oplossingsstrategieën ter vervulling van maatschappelijke doeleinden. In het maatschappelijk productie- en reproductieproces worden doeleinden nagestreefd die vervuld worden door middel van handelingen die in de loop van dat proces sterk zijn geroutiniseerd en/of geritualiseerd. Patronen hebben dus betrekking op maatschappelijk functionele activiteiten, wat bij Rehbein in de naamgeving ook tot uitdrukking komt: het zijn werkwoordsvormen.

De omschrijving van handelingspatronen door Rehbein betekent dat ook de kompleksiteit van de patronen kan verschillen. Bovendien kan er op meerdere nivo's sprake zijn van patronen. Bijvoorbeeld, zou in de lijn van Rehbein het schoolse leerproces getypeerd kunnen worden als verlopend via het patroon ‘onderwijzen’, of iets dergelijks. Onze patronen zijn echter specifiek van aard, zoals hierna zal blijken. Zij typeren ‘het onderwijzen’ in konkrete alledaagse handelingen, zoals die in scholen plaatsvinden. Zo zou bijvoorbeeld het patroon ‘loodsen’ bij nadere analyse kunnen bestaan uit een aantal specifiekere patronen, die de konkrete handelingen, die ter realisering van het loodsen verricht moeten worden in onderling samenhangende clusters van handelingen typeren. Het verschil in definiering van wat een patroon is tussen Rehbein en ons lijkt me te zijn, dat Rehbein zich op *handelingen* richt, die weliswaar maatschappelijk verankerd zijn, maar individueel uitgevoerd kunnen worden. Terwijl wij handelingen pogen te typeren als konstituerend voor *interactieprocessen*. Een patroon is een interactiepatroon, waarin de handelingen van de individuele participanten ten opzichte van elkaar tot uitdrukking komen.

Stand van zaken

Tot nu toe zijn 18 patronen ontwikkeld, waarmee het overgrote deel van de scènes van de drie scholen beschreven kan worden (totaal ca. 4.500). Van de meeste zijn alleen de omschrijving en de herkenbaarheid vastgelegd.

Ik volsta met een korte opsomming van de ontwikkelde patronen om daarmee een eerste indicatie te geven van de verschillen in interactiekonteksten, zoals die in de drie schoolklassen zijn aangetroffen. Het belang van een presentatie van nog voorlopige analyseresultaten is tweërlei: een meer gespecificeerde kijk op de organisatie van interactieprocessen in de betreffende scholen is dan mogelijk, en daarmee tevens op de regels die in het geding zijn; bovendien is een dergelijk inzicht noodzakelijk voor de analyse van de rol van (de organisatie van) interactieprocessen in het proces van milieu- en seksespecifieke selectie. Vier patronen zal ik wat uitvoeriger bespreken, namelijk de patronen ‘arrangeren’, ‘centraliseren’ ‘afspreken’ en ‘samen opdrachten maken’. De patronen kunnen beschouwd worden als voorbeelden van twee soorten patronen, namelijk van orde- en lespatronen.

Ordepatronen

Van de 18 patronen zijn er slechts drie die rechtstreeks en eksklusief betrekking hebben op het op orde brengen en/of houden van de klas. Het gaat dan om ‘arrangeren’, ‘centraliseren’ en ‘afspreken’.

‘Arrangeren’ is een patroon waarin de materiële voorwaarden voor een les of een onderdeel gerealiseerd worden. De eerste scène van fragment 3 loopt van 36.0-39.4 en is een voorbeeld van dit proces. In deze scène betreft dat met name het aanscher-

pen van de punt van de potloden, hetgeen uit de initiatie op 36.0 blijkt. De scène eindigt op het moment dat de leerkracht, die de scène initieerde, aangeeft middels een evaluatie dat het karwei geklaard is (39.3). Het 'arrangeren' impliceert ook een bepaalde rolverdeling: het geeft de ruimte aan, die individuele leerlingen hebben tot het nemen van initiatieven en tot het invullen van hun betrokkenheid bij het arrangeren. Zo blijkt uit een aantal evaluaties van de leerkracht in deze scène, dat het eigenlijk niet de bedoeling is dat iedereen zijn of haar potlood laat slijpen: "... toe, nou, we komen zo nergens meer aan toe". Ook bij het weer uitdelen van de potloden wordt enige coöperatie verwacht. Bovendien zien we in deze scène dat leerlingen zich aan een aantal (gedrags) regels te houden hebben: rustig praten is toegestaan, lopen, rennen of zingen niet. De analyse van regelovertradingen in een dergelijke interactiekontext door individuele leerlingen levert waardevolle informatie op omtrent de schoolse regels die in dit soort interactiescènes in het geding zijn.

'Centraliseren' is een patroon waarin de leerkracht het initiatief weer naar zich toe trekt door de aandacht van de klas op zich te richten door middel van het geven van 'signalen' (zogenoemde 'switch signals'). Dat kan een verbaal signaal zijn ("zo, ... dat is genoeg"), maar ook non-verbaal (bijvoorbeeld demonstratief voor de klas gaan staan met de handen in de zij wachtend tot iedereen stil is) of een combinatie van beide. Meestal gaat het 'centraliseren' gepaard met het naar een bepaalde plaats van de klas lopen van de leerkracht. Het niet-lukken van een centralisatie-initiatie is in sommige gevallen te wijten aan het achterwege laten van deze ruimtelijke component. In dit patroon komt de dominante positie van de leerkracht duidelijk tot uitdrukking wat de organisatie van de interactie betreft. Dat hoeft ons niet te verbazen, want de schoolse interactie is per definitie a-symmetrisch.

Het laatste ordepatroon is 'afspraken'. Het betreft hier scènes waarin de leerkracht gedragsregels vaststelt (bijvoorbeeld voorafgaande aan een proefwerk: niet praten, rechtop zitten, niet bij je buurman of -vrouw kijken, etc.) of waarin de leerkracht probeert de orde te herstellen wanneer de leerlingen "er een potje van maken". De leerkracht richt zich daarbij tot de hele klas, maar gaat wel vaak in op het gedrag van een of meer leerlingen.

Als we deze drie ordepatronen interpreteren in het licht van de maatschappelijk functionele activiteit die zij volgens Rehbein zouden moeten uitdrukken, dan gaat het in eerste instantie om het laten zien op welke wijze leerprocessen georganiseerd worden. Leren is een activiteit die voltrokken wordt *aan* leerlingen, waar zij slechts voor een deel zelf bij betrokken zijn. Leerlingen worden verondersteld nauwelijks initiatief te nemen, te wachten tot de leerkracht hen zegt wat te doen en te laten, maar vooral de bereidheid te tonen om mee te werken aan een zo georganiseerd schools leerproces. De regels waar leerlingen mee gekonfronteerd worden verwijzen naar a-symmetrische relaties, waar dominantie een centrale plaats inneemt. Leerlingen leren zich te konformereren aan maatschappelijke regels, die afhankelijkheid bevorderen en waar het vanzelfsprekend is dat er één de baas is over de anderen, die bepaald wat en hoe iets gedaan moet worden en die bovendien het resultaat van die activiteit evalueert.

Lespatronen

De 15 lespatronen zal ik hier niet uitvoerig gaan beschrijven, omdat meestal uit de naamgeving al wel duidelijk wordt om welk soort scènes het gaat. Het gaat hier om de volgende patronen: 'opdracht geven', 'ieder voor zich oefenen', 'voordoen', 'uitleggen', 'in herinnering roepen', 'overhoren', 'voorzeggen', 'voorlezen-nalezen', 'individuele leesbeurt', 'oefenbeurten', 'samen antwoorden', 'samen opdrachten maken', 'proefwerk', 'repeteerbeurten', en 'vertellen'. Deze patronen drukken verschillen in scènes uit ten aanzien van de definitie van de situatie: waar gaat het om in deze scène. Als voorbeeld zal ik het patroon 'samen opdrachten maken' beschrijven (zie scène 2 van frag-

ment 3). In dit patroon maakt de leerkracht samen met de klas opdrachten, waarbij zowel op het bord als in het schrift gewerkt wordt. De leerkracht geeft een beurt aan een leerling, deze doet een (deel van de) opdracht voor, waarna de rest van de leerlingen het in hun eigen schrift doen. De leerkracht loopt rond en kijkt of leerlingen het goed doen. In school 1, waarop scène 2 betrekking heeft, wordt in het kader van het rekenonderwijs een vrij strakke methode gehanteerd: de leerlingen zijn bij de beantwoording gebonden aan een bepaalde formulering van het antwoord. Op de eerste vraag van de leerkracht (wat staat daar?) is "drie" het goede antwoord. Sommige leerlingen antwoorden vaak met "basis drie", omdat dit de betekenis is van het cijfer 3, maar bij deze vraag is dat een fout antwoord. Goed is het als antwoord op de tweede vraag (wat betekent dat?). De derde stap is dan: "wat moet je dan doen?" Het goede antwoord daarop is "groepjes van drie maken". In deze scène zien we dat de leerkracht zelf zondigt tegen de regels van de methode: vraag 2 en 3 zijn inhoudelijk identiek, maar de leerling die de beurt krijgt is competent genoeg om te weten wat er bedoeld wordt. In sommige scènes is dat niet het geval en dan ontstaat er nogal wat verwarring en vertwijfeling wanneer de leerkracht in de fout gaat. Een vrij gesloten lesmethode stelt derhalve hoge eisen aan leerkracht en leerlingen. Elke overtreding van de daarin vervatte regels heeft de nodige interaktionele consequenties.

Ook ten aanzien van de lespatronen geldt dat leerlingen geleerd wordt zich aan regels te konformereren, die de vanzelfsprekendheid van a-symmetrische relaties bevorderen. Dat neemt in deze patronen mede de vorm aan van een losmaking van het cognitieve van het handelen: 'eerst denken, dan doen', alsof er in en via het doen niet gedacht zou kunnen worden. De dominantie van het cognitieve over het handelen in school is een vertaling van de maatschappelijke waardering van hoofd- versus handarbeid. De cognitieve oriëntatie van het onderwijs is een belangrijke faktor in de wijze waarop het onderwijs bijdraagt aan de reproductie van ongelijke maatschappelijke verhoudingen.

De beurtenanalyse

Patronen zijn gedefinieerd als afgrensbare structuur van handelingen tussen interactoren, die een beschrijving geven van de interactie op basis van de dominante definitie van de situatie. In de vorige paragraaf heb ik beschreven om welke patronen het in de drie schoolklassen gaat, die in ons onderzoek zijn betrokken. Het bindende element van een patroon is de definitie van de situatie, maar die kan pas bindend zijn voor de interactie wanneer hij ook gerealiseerd wordt. Daarvoor moet de definieerder over voldoende macht beschikken. Een belangrijk interaktioneel mechanisme in lespatronen ter realisering van de definitie van de situatie is het verdelen van schoolse beurten. Zij zijn als het ware de instrumenten van de leerkracht om een bepaalde 'les'-definitie te effectueren. Denk hierbij aan de resultaten van de analyse van de perspectieven van de leerkrachten (hoofdstuk 6), waaruit blijkt dat met 'goede' leerlingen lesgegeven wordt en met 'slechte' geoefend. Zowel lesgeven als oefenen zijn activiteitscategorieën die verwijzen naar het instrument 'beurtgeven'. We kunnen dus zeggen dat in de interactie in schoolklassen het verschijnsel 'beurt' een centrale plaats inneemt. Als een beurt gedefinieerd wordt als

• • •

het stukje interactie tussen leerkracht en leerling dat plaats vindt nadat een leerling uitgenodigd is om een bijdrage te leveren aan de voortgang van de les, tot het moment waarop de leerkracht deze bijdrage afsluit

• • •

dan rijst de vraag of er ook verschillen in beurten te constateren zijn en wat de functie is van beurten in het kader van de schoolse interactie? Ik zal proberen hierop een antwoord te vinden in de volgende paragrafen. Vanuit de oriëntatie op het interactiepro-

ces ligt het voor de hand dat het begrip 'beurt' ook in interactionele termen gedefinieerd is. Omdat de conversatie in schoolklassen een meer gesloten structuur kent dan in alledaagse gesprekken, is de verdeling van schoolse beurten niet vrij. De leerkracht heeft krachtens zijn of haar positie het recht beurten te verdelen. Omdat de leerkracht altijd meerdere leerlingen tegenover zich vindt en maar één persoon tegelijk de beurt kan hebben, impliceert het geven van beurten keuzemomenten. Een nader onderzoek van het beurtverdelingsproces is vermoedelijk een goede ingang om milieu- en seksspecifieke selectie als alledaags proces te beschrijven.

Behalve het verdelen van beurten is ook de vraag naar mogelijk inhoudelijke verschillen tussen beurten van belang. Immers al bij een vrij oppervlakkige kennismaking met de interactie in een schoolklas valt het op dat afhankelijk van de 'les' de interactie inhoudelijk verschilt. Te verwachten valt dat beurten in status en dus functie verschillen afhankelijk van de kontekst.

Soorten beurten

De aandacht voor mogelijk inhoudelijke verschillen tussen beurten is gevoed door de ontdekking van het fenomeen 'herhalen': na een reeds goed bevonden antwoord moet een aantal leerlingen dat antwoord nog eens herhalen. Dat bleken bijna uitsluitend 'slechte' presteerders te zijn, die overigens voornamelijk uit het handarbeidersmilieu kwamen. Onze verwachting was dan ook, dat leerlingen uit uiteenlopende subkulturele milieus op verschillende wijzen en in ongelijke mate in het alledaagse interactieproces betrokken worden, namelijk afhankelijk van de identiteit die leerlingen op school hebben toegewezen gekregen (vgl. Van der Kley & Wester, 1978).

Om nu verschillen tussen beurten op het spoor te komen, ben ik als volgt te werk gegaan. Uit de protocollen van de videobanden, die betrekking hebben op lessen van school 1 zijn een aantal scènes geselecteerd. Binnen die scènes zijn vervolgens 102 beurten onderscheiden, waarbij als criterium de sprekerswisseling is gehanteerd. Van deze 102 beurten zijn er tenslotte 96 in de eigenlijke analyse meegenomen, omdat van 6 beurten niet te achterhalen was aan welke leerlingen die waren toegekend (non-verbaal en buiten beeld). Deze 96 beurten zijn in een 'open' analyse met elkaar vergeleken: de structuur en de inhoud van een beurt werden met die van andere vergeleken en al doende ontstonden 'clusters' van beurten, die een of meerdere kenmerken gemeen hadden. Deze 'clusters' zijn vervolgens afzonderlijk onderzocht om de verschillen tussen beurten daarin te kunnen 'begrijpen'.

Op deze wijze heb ik verschillende soorten beurten kunnen onderscheiden.¹² De beschrijving van deze soorten zal ik wat de vorm betreft uitvoeren met behulp van de begrippen Initiatie, Reactie en Evaluatie, die tezamen een sekwentie vormen (de zg. IRE-sekwentie, zie de paragrafen over de patronenanalyse). Elke beurtsoort kan nu beschreven worden in termen van een of meerdere van deze IRE-sekwenties. (zie fragment 4)

De eerste soort valt te omschrijven als de *standaardbeurt*. Het is de relatief meest voorkomende beurt, waarvan het kenmerkende is dat de leerling een antwoord moet geven op een zg. 'wat-of-hoe' vraag. De vorm van de beurt is de meest eenvoudige: op een initiatie (meestal een vraag) volgt een antwoord (dat goed of fout wordt bevonden) of er volgt geen antwoord. Kenmerkend is dat hierna een andere leerling een beurt krijgt.

De tweede soort, de *hulpbeurt*, is nauw verwant aan de standaardbeurt. De leerkracht stelt een vraag, waarop de leerling niet direct het goede antwoord weet. De leerkracht helpt vervolgens de leerling om het goede antwoord te geven en dat kan in meerdere IRE-sekwenties (zie fragment 4). De wijze waarop dat gebeurt verschilt echter. In het ene geval volstaat de leerkracht met een simpele herhaling van de vraag, al of niet in andere bewoordingen; in het andere geval wordt de leerling als het ware naar het goede antwoord 'gedragen'. De keuze van de aard van de hulp is een belangrijk aandachtspunt voor mijn

analyse van de rol van de beurt in de milieu- en seksspecifieke selectie: welke leerling wordt echt geholpen en welke niet? (vgl. Van der Kley, 1981) In een secundaire analyse op een deel van het materiaal hebben Hubers e.a. (1981) erop gewezen dat het helpen van de leerkracht in feite verwijst naar het alsnog in de gelegenheid stellen van de leerling om een niet geheel juist antwoord zelf te corrigeren. Zij menen dat deze beurt beter als zelfcorrectiebeurt getypeerd kan worden. Beide interpretatiemogelijkheden zal ik gebruiken in de vervolanalyses, waarbij ik kwa naamgeving voorlopig vasthoud aan de typering als hulpbeurt.

Eveneens sterk lijkend op de standaardbeurt is de derde soort, de *doorvraagbeurt*. Het kenmerkende van deze beurt is, dat hij per definitie uit meerdere IRE-sekwenties bestaat (zie fragment 4). De leerling krijgt in deze beurt alle gelegenheid om te tonen 'wat hij of zij waard is'. De plaats van deze beurt in het verloop van de interactie is variabel.

De vierde soort volgt op een fout antwoord in een daaraan voorafgaande beurt, de *korrektiebeurt*. Deze beurt kan kwa vorm identiek zijn aan de standaardbeurt, maar op één punt wijkt hij daarvan af. Na een fout antwoord kunnen de leerlingen met elkaar wedijveren om de beurt te krijgen, echter zonder dat de leerkracht hen daartoe heeft uitgenodigd. Dus ook hier is de keuze van de leerlingen door de leerkracht van belang. De korrektiebeurt wordt getypeerd door de kontekst, in casu het voorafgaande foute antwoord.

Met de standaardbeurt heeft de korrektiebeurt gemeen dat het einde ook gemarkeerd kan worden door geen of een fout antwoord. In de meeste gevallen volgt dan nog eens een zelfde soort beurt, maar nu voor een andere leerling. Lukt het dan ook niet om het goede antwoord te krijgen dan volgt meestal een vijfde soort beurt, namelijk de *'wie-weet-het'-beurt*. De leerkracht schrijft dan als het ware een loterij uit, waaraan iedereen (formeel) kan mee doen (zie fragment 4). De gelukkige winnaar of winnares mag dan proberen het goede antwoord te geven. Ook hier helpt de leerkracht in een enkel geval. Meestal echter niet. Bij een fout of onvolledig antwoord gaat de beurt over naar een andere leerling. Meestal laat de leerkracht het zover niet komen: zij kiest een leerling uit, waarvan verwacht wordt dat die het antwoord wel kent. Ook hier dus weer dat keuzemoment.

Er resten ons nog twee soorten beurten: de *herhalingsbeurt* en de *kontrolebeurt*. De herhalingsbeurt volgt, ik heb er al op gewezen, nadat een goed antwoord is gegeven (zie fragment 4). De leerlingen die deze beurt krijgen, dienen enkel het reeds gegeven antwoord te herhalen. Meestal worden een aantal van deze herhalingsbeurten na elkaar gegeven, relatief onafhankelijk van het feit of het goede antwoord al herhaald is of niet. Deze beurt kan uit hoogstens twee IRE-sekwenties bestaan. Van helpen is hier geen sprake; hooguit levert de leerkracht commentaar op een onvolledig of fout antwoord.

De controlebeurt, tenslotte, kenmerkt zich door het feit dat leerlingen daar betrappt worden op niet opletten. Leerlingen die niet opletten lopen dus risico een dergelijke beurt te krijgen. Welke leerling er uiteindelijk betrappt wordt is voor onze analyse ook een belangrijk gegeven. Het betrappt worden is vast te stellen aan de hand van de evaluatie van deze beurt: dat is doorgaans een negatieve sanktie, waarmee de leerkracht (met zoveel woorden) het niet-opletten bestraft. Ook hier komen hoogstens twee IRE-sekwenties voor.

Tot zover een beschrijving van de soorten beurten, zoals ik die in het materiaal heb kunnen onderscheiden.

Het optreden van leerlingen in patronen en beurten

Het belang van de analyse van interactieprocessen in termen van patronen en beurten is terug te voeren op het institutionele karakter van onderwijs en de daarin voorkomende interactie. De regelmatigheden die in de alledaagse interactie gekonstaneerd zijn drukken dit institutionele karakter op dit nivo uit. In

Fragment 4

Tijd	Initiation	Reply	Evaluation
	<i>De hulpbeurt</i> (scène 15-1)		
	Ik en nu dat woordje krijgt Marieke B laat jij dat eens horen eerst	M B k M B - M B rrr	Ik eerst k dan de Ik dè (Rob maak lawaai) Ik klapt in de handen) zeg hou nou eens op//
		// de ij de grote de t de g	Ik welke ij Ik de ij van mij en dan Ik t al krijgt Ik de g en dan de t
	Ik (schrijf op bord) krijgt hij een bal met een b en niet met een d		
		lln (kijken toe)	
	<i>De wie-weet-het-beurt</i> (scène 8-23)		
	Ik wie heeft al bedacht wat de tweede zin zou kunnen zijn?	(geen reactie)	
	Ik Marleen, had jij dat al bedacht?		
		Man (buiten beeld) (vingers)	
	Ik wat wordt dan de tweede zin		
		Man de muis knaagt aan de kaas	
	<i>De herhalingsbeurt</i> (scène 8-23)		
1	Ik Ilona, zeg jij hem ook eens een keer		
		Ilo de muis knaagt aan de kaas	
2	Ik en Pedro		
		Ped de muis knaagt aan de kaas	
			Ik goed zo//
	<i>De doorvraagbeurt</i> (scène 15-1)		
	Ik en Jolanda, Lies, hoe schrijf ik dat		
		Jol met een hoofdletter Jol	
	Ik en waarom		

het verlengde hiervan is gesteld, dat het voorkomen van (kategorieën) leerlingen in de interactie niet toevallig is. Een analyse van de wijze waarop leerlingen in patronen en in beurten betrokken worden is een goede ingang om het schoolse selectieproces te onderzoeken. Immers, in de wijze waarop leerlingen beurten in bepaalde patronen krijgen toegewezen komt de schoolse identiteit tot uitdrukking die zij verworven hebben. Het betrokken worden in de interactie is de bevestiging van deze identiteit. Het is de interaktionele komponent van het etiketteringsproces, die wij als *stigmatisering* hebben benoemd. Hoe leerlingen in patronen optreden, ben ik nagegaan door een analyse van de beurten die leerlingen krijgen. Dat wil zeggen, dat deze vraag alleen beantwoord kan worden voor de lespatronen en dan nog maar voor een deel, namelijk voorzover daar beurten een belangrijke rol spelen. Daarnaast kunnen leerlingen in patronen optreden door bijvoorbeeld orderegels te overtreden, anders dan via de beurtenverdeling (vgl. de ordepatronen). Van een dergelijke analyse heb ik vooralsnog af moeten zien om tijdsredenen.

Werkwijze

Het optreden van leerlingen in patronen kan geanalyseerd worden door de patronen als analyse eenheid te nemen met de beurten als teleenheid (N = 2015). Dat wil zeggen, dat er een dataset is gemaakt op beurtennivo, waaraan gegevens van leerlingen en de patronen waarin zij voorkomen, zijn toegevoegd. De matrix die hiervan het resultaat is heeft de leerlingen en de patronen als ingangen, waarbij de celvulling het aantal beurten aangeeft die een leerling in een bepaald patroon heeft gekregen. Ook deze analyse is per schoolklas en per periode uitgevoerd. De analyse bestaat uit twee stappen: de eerste heeft betrekking op de beantwoording van de vraag welke patronen bij elkaar horen voorzover het om het geven van beurten gaat. De tweede stap betreft de vraag welke leerlingen veel of weinig beurten krijgen in bij elkaar horende patronen. Ik zal nu achtereenvolgens beide analyses beschrijven.

Tabel 7.1: Ladingen (≥ 500) van patroonvariabelen op factoren van een faktoroplossing, per school, per periode

	School 1 2e periode			School 2 1e periode			2e periode		School 3 1e periode			2e periode		
	uit- leg- gen	oe- fe- nen	voor- doen	oe- fe- nen	uit- leg- gen	ind lees- beurt	uit- leg- gen	oe- fe- nen	oe- fe- nen	ver- tel- len	op- dracht geven	uit- leg- gen	op- dracht geven	in her- inne- ring roepen
Opdracht geven	732				.652						900		848	
Uitleggen	678				829		880					789		
Voordoan			818	830										
In herinnering roepen	615						896							920
Ieder voor zich oefenen														
Overhoren					- 694		894							
Ind leesbeurt patroon						971	690						575	
Oefenbeurten			788	847				817	847				- 614	
Kollektief antwoorden	571													
Samen opdracht maken		- 829		892			793		642	- 617		- 755		
Proefwerk											- 725			
Repeteerbeurten		- 947		954				928	916					
Vertellen										886				
Alpha	*	79	*	91	*	*	91	76	76	*	*	*	74	*

Beurten in patronen

Patronen kunnen vanuit het beurtenperspektief een zelfde functie vervullen voor de verschillende categorieën leerlingen. Bijvoorbeeld is uit de gesprekken met de leerkrachten gebleken dat met de 'goede' leerlingen lesgegeven wordt en met de 'slechte' geoefend. De verdeling van beurten zou een belangrijke rol daarin spelen. Deze oriëntatie van leerkrachten moet empirisch terug te vinden zijn in de beurtenverdeling in patronen aan verschillende categorieën leerlingen. Voor deze analyse is gebruik gemaakt van faktoranalyse, omdat daarmee de latente structuur in een dataset onderzocht kan worden (zie hoofdstuk 5).

In tabel 7.1 is per school en per periode de oplossing gegeven. Het blijkt dat van de 15 lespatronen er twee niet van belang zijn, er komen geen beurten in voor ('voorzeggen' en 'voorlezen-nalezen'). Bij de interpretatie van de factoren heb ik het meest typerende patroon als uitgangspunt genomen. Voor faktor 1 van school 1, faktor 2 (1e periode) en faktor 1 (2e periode) van school 2, en faktor 1 (2e periode) van school 3 betekent het dat *uitleggen* als interpretatie is gekozen. *Oefenen* voor faktor 2 van school 1, faktor 1 (1e periode) en faktor 2 (2e periode) van school 2, en faktor 1 (1e periode) van school 3. De schaalbaarheid van de factoren blijkt beperkt te blijven tot deze beide factoren, vooral oefenen: in alle gevallen is deze faktor schaalbaar hetgeen iets zegt over de stabiliteit ervan. Verbazingwekkend is dit natuurlijk niet, omdat leren zonder oefening niet goed denkbaar is. De interpretatie van de andere factoren spreekt voor zich.

Per leerling is per faktor een score berekend, waarin tot uitdrukking komt of veel of weinig beurten in een samenhangend

geheel van patronen gekregen wordt. Voor de schaalbare factoren is dat de faktorscore die op basis van de faktoroplossing berekend is, voor de niet schaalbare factoren is dat de oorspronkelijke score van het hoogstladende patroon. Deze individuele score is vervolgens aan elke beurt die een leerling heeft gekregen toegekend.

Dit laatste punt verdient enige toelichting. Tot nu toe zijn de analyses uitgevoerd op individueel (leerling) nivo. Nu de analyse zich verplaatst naar het interactienivo (patronen en beurten) heb ik de keuze om interactiegegevens te vertalen naar het individuele nivo of individuele gegevens te vertalen naar het interaktionele nivo. Ik heb voor het laatste gekozen, om twee redenen: de vraagstelling legt de nadruk op het interactieproces als belangrijke schakel in het identiteitsformatieproces, anderszids vereist de (kwantitatieve) analyse van selectie als alledaags proces een voldoende aantal eenheden. Gezien het relatief geringe aantal leerlingen per klas is de keuze voor het beurt-nivo voor de hand liggend. Bij de interpretatie van de resultaten moet niet vergeten worden dat alleen uitspraken gedaan kunnen worden over 'beurten die aan leerlingen zijn gegeven', die een aantal kenmerken vertonen.

Keren wij terug naar de vraag waar het in deze paragraaf om begonnen is: op welke wijze treden leerlingen in patronen op? Met behulp van de berekende score kan ik deze vraag beantwoorden door dit gegeven te verbinden aan een aantal in de vorige hoofdstukken besproken kenmerken van de leerlingen: de beide dimensies van het subcultureel milieu, sekse, schoolse identiteiten ('goed/slecht' en 'braaf/lastig'), snelheid en nauwkeurigheid.

Tabel 7.2: Correlatiecoëfficiënten (Pearson) van een aantal leerlingkenmerken en het optreden in patronen van leerlingen, per school, per periode

		School 1 2e periode	School 2 1e periode	2e periode	School 3 1e periode	2e periode	Aantal sign correlaties
Oefenen ²	- Beroepssituatie	- 37*	- 46*	56*	02	18	3
	- Gezinssituatie	- 10	- 58*	65*	38*	- 17	3
	- Sekse	- 06	08	13	01	- 28*	1
	- Goed/slecht	72*	33*	13	- 22*	- 36*	4
	- Braaf/lastig	40*	48*	- 33*	22*	- 41*	5
	- Snelheid	17*	34*	06	- 34*	- 45*	4
	- Nauwkeurigheid	44*	09	24*	- 01	- 38*	3
Uitleggen ¹	- Beroepssituatie	08	51*	- 44*	- 26*	39*	4
	- Gezinssituatie	- 19*	57*	- 79*	- 01	- 24*	4
	- Sekse	- 09	12	21*	12*	00	2
	- Goed/slecht	18*	08	- 04	27*	26*	3
	- Braaf/lastig	- 00	- 29*	62*	- 01	- 26*	3
	- Snelheid	- 15	02	29*	52*	03	2
	- Nauwkeurigheid	- 07	18	- 10	47*	28*	2
N		298	110	207	705	273	

¹ in school 3 is dat in de eerste periode 'vertellen'

² in school 3 is dat in de tweede periode 'opdracht geven'

* significante waarde bij $p \leq .001$

In tabel 7.2 zijn de correlatiecoëfficiënten weergegeven. Als ik mij bij de interpretatie van tabel 7.2 beperk tot de significante correlaties en bovendien in de leerlingkenmerken een driedeling aanbreng: subkultureel milieu plus sekse, schoolse identiteiten ('goed/slecht' en 'braaf/lastig') en gedrag (snelheid en nauwkeurigheid), dan blijkt in beide patronentypen een verschil in aantal significante relaties, wat een indicatie is voor de verschillende wijze waarop leerlingen in patronen optreden. Het patronentype 'uitleggen' levert voor het subkultureel milieu 10 significante relaties op, tegen 7 voor het type 'oefenen'. Dat betekent dat het optreden van leerlingen in uitlegpatronen sterker bepaald wordt door het subkultureel milieu en sekse, dan het optreden in oefenpatronen. Vooral voor school 2 geldt dit, daar betekent het dat leerlingen uit het handarbeiders milieu en uit gezinnen waar ouders sekse-rol bevestigende opvattingen huldigen aan het begin van het schooljaar weinig beurten in oefenpatronen krijgen en veel beurten in uitlegpatronen. Aan het eind van het jaar is dat net andersom. In school 3 is deze tendens ook enigszins aanwezig.

Het krijgen van beurten in oefenpatronen blijkt in eerste instantie afhankelijk te zijn van de schoolse identiteit die leerlingen verworven hebben, in tegenstelling tot het krijgen van beurten in uitlegpatronen (9 versus 6 significante correlaties). Ook hier zien we een duidelijk verschil tussen beide typen patronen optreden, veel beurten in het ene type correspondeert met weinig beurten in het andere. Bovendien lijkt het krijgen van beurten in oefenpatronen in de loop van het jaar te veranderen: aan het begin krijgen 'goede' en 'brave' leerlingen veel beurten in dit type patronen, aan het eind zijn het vooral de 'slechte' en de 'lastige' leerlingen. Leerkrachten blijken inderdaad aan het begin van het schooljaar georiënteerd te zijn op de 'goede' leerling.

Dat beurten in oefenpatronen sterker samenhangen met snelheid en nauwkeurigheid hoeft niemand te verbazen. Juist in dit soort leskonteksten zijn dat belangrijke vaardigheden. Echter tussen de scholen bestaan er wel de nodige verschillen. School 3 laat een afwijkend beeld zien: snelle en nauwkeurige leerlingen krijgen weinig beurten in deze patronen en krijgen er in de loop van het jaar nog minder. School 2 laat tot op zekere hoogte het zelfde beeld zien wat snelheid betreft, een tegenovergestelde tendens is er te constateren bij nauwkeurigheid: nauwkeurige leerlingen krijgen meer beurten in oefenpatronen in de loop van het jaar. Verder blijkt uit deze tabel dat nauwkeurigheid in alle drie de scholen vooral aan het eind van het jaar van belang is. Bij de uitlegpatronen is het beeld ten aanzien van nauwkeurige leerlingen enigszins vergelijkbaar tussen school 2 en 3: in de loop van het jaar krijgen nauwkeurige leerlingen minder beurten. Met andere woorden, als een leerling nauwkeurig werkt dan wordt hij of zij minder 'lastig' gevallen met beurten in dit type patronen.

Beurttypen

In de analyse tot nu toe heb ik geen onderscheid gemaakt in het soort beurt dat aan leerlingen wordt gegeven. Dat zal ik nu wel doen. Met behulp van de ontwikkelde soorten beurten is het materiaal gekodeerd. Daarbij deed zich het probleem voor dat soms niet eenduidig een beurt gekodeerd kan worden, omdat de beurt tijdens het verloop van karakter veranderde. Bijvoorbeeld, een korrektiebeurt (gedefinieerd door het voorafgaande foute antwoord) gaat over in een hulpbeurt (of zelfkorrektiebeurt). In dergelijke gevallen heb ik de beurten dubbel gekodeerd (korrektie-/hulpbeurt). De werkwijze is verder dezelfde als bij de voorgaande analyse. Eerst is een dataset gecreëerd van beurtgegevens en leerlingen per school. De matrix die daar het resultaat van is, heeft de leerlingen en de beurtsoorten als ingangen, terwijl de cellen gevuld worden met het aantal beurten dat een bepaalde leerling van een bepaald soort beurt heeft gehad in een periode. Ook op deze matrix is een faktoranalyse toegepast.

De resultaten ziet u in tabel 7.3. De beurten die zijn verenigd in de eerste factoren van school 1, school 2 beide perioden, en de 1e periode van school 3 en faktor 4 van de 2e periode van school 3 vat ik op als *oefenbeurten*, omdat daarin de standaardbeurt een vrij belangrijke rol speelt. De verschillen in samenstelling van de factoren zijn terug te voeren op de verschillen in functie die in het algemeen aan beurten wordt toegekend. Ondanks verschillen in 'oppervlakte'-structuur (herhalings-, controle-, standaardbeurt etc.) hebben zij een zelfde functie in de diepte-structuur. Bij leerkracht 2 bijvoorbeeld, is 'herhalen' als didactisch middel een vrij dominant gegeven dat de beurtverdeling sterk beïnvloedt. Van herhalen naar oefenen is een kleine stap. De dominantie van herhalen blijkt ook uit de geringe differentiatie in beurttypen in deze schoolklas. *Korrektiebeurten* zijn verzameld in faktor 2 van school 1 en van school 2 (1e periode) en in faktor 3 van school 3 (1e periode). *Kontrolebeurten* in faktor 3 van school 1 en faktor 4 van school 3 (1e periode) en in faktor 1 (2e periode). *Excelleerbeurten* in faktor 2 van school 2 (2e periode) en van school 3 (1e periode) en in faktor 3 (2e periode). De benaming van deze factoren vloeit voort uit het samengaan van zogenaamde 'goede' beurten in deze faktor, in casu doorvraag- en wie-weet-het beurten. Het zijn beurten waar leerlingen in kunnen tonen wat zij waard zijn. Faktor 2 van de 2e periode van school 3 heeft betrekking op *doorvraagbeurten*, deze zijn kennelijk te onderscheiden van de *excelleerbeurten*. Deze meer verfijnde differentiatie in beurttypen bij leerkracht 3 hoeft niet te verbazen omdat deze leerkracht er een uitgewogen instrumentarium op na houdt om het 'oefenen' waar zij zo belang aan hecht ten uitvoer te brengen.

Het merendeel van de factoren is niet schaalbaar (10 van de 15). De schaalbare factoren hebben betrekking op oefenen en excelleerbeurten. Voor de niet schaalbare factoren is de hoogst ladende beurtvariabele genomen ter indicering van het betref-

Tabel 7.3: Ladingen ($\geq .500$) van beurtvariabelen op factoren van een faktoroplossing, per school, per periode

	School 1 2e periode			School 2 1e periode		School 2 2e periode		School 3 1e periode		School 3 2e periode					
	<i>oefenbeurten</i>	<i>korrektiebeurten</i>	<i>kontrolebeurten</i>	<i>oefenbeurten</i>	<i>korrektiebeurten</i>	<i>oefenbeurten</i>	<i>excelleerbeurten</i>	<i>oefenbeurten</i>	<i>excelleerbeurten</i>	<i>korrektiebeurten</i>	<i>kontrolebeurten</i>	<i>kontrolebeurten</i>	<i>doorvraagbeurten</i>	<i>excelleerbeurten</i>	<i>oefenbeurten</i>
Herhalingsbeurten			.622	.776											
Kontrolebeurten			.562	.738		.780					.943	.794			
Hulpbeurten	.687			.511		.898		.581		-.639					.569
Doorvraagbeurten	.721			.878			.807		-.778				.794		
Standaardbeurten	.707			.721		.686		.840							.943
Korrektiebeurten		.533			-.683	.812				.900			-.827		
Wie-weet-het			-.581				.960	.886					-.575	.541	
WWH/hulp		-.522			.656			.570						.779	
WWH/korr.			.682		.725		.909		-.870					.788	
WWH/doorvr.									.564						
Doorvr/hulp		.792		.790		.838					-.773				
Alpha	*	*	*	.86	*	.89	.89	.72	.75	*	*	*	*	*	*

Tabel 7.4: Correlatiecoëfficiënten (Pearson) van beurten en patronen, per school, per periode

	School 1 2e periode			School 2 1e periode			2e periode			School 3 1e periode			2e periode		
	Uitleg- gen	Oefe- nen	Voor- doen	Oefe- nen	Uitleg- gen	ind leesb	Uitleg- gen	Oefe- nen		Oefe- nen	Vertel- len	Op- dracht geven	Uitleg- gen	Op- dracht geven	In herr roepen
Oefenbeurten	42*	23*	- 01	28*	18	07	- 15	46*		84*	- 67	- 04	- 03	15	04
Korrektiebeurten	- 06	18*	- 16	- 62*	- 17	65	-	-		- 21*	- 06	36*	-	-	-
Kontrolebeurten	08	58*	- 12	-	-	-	-	-		23*	- 04	32*	- 44*	05	10
Excellerbeurten	-	-	-	-	-	-	82*	- 64*		00	- 43*	- 13*	25*	34*	20*
Doorvraagbeurten	-	-	-	-	-	-	-	-		-	-	-	29*	30*	- 26*

* Significante waarden $P < .001$ **Tabel 7.5:** Correlatiecoëfficiënten (Pearson) van een aantal leerlingkenmerken en het krijgen van oefen- en correctie-/excellerbeurten, per school, per periode

		School 1 2e periode	School 2 1e periode	2e periode	School 3 1e periode	2e periode	Aantal sign correlaties
Oefenbeurten	- Beroepssituatie	- 08	36*	- 08	03	- 16	1
	- Gezinssituatie	00	31*	14	15*	- 68*	3
	- Sekse	14	12	39*	13*	- 03	2
	- Goed/slecht	12	19*	- 03	- 50*	- 22*	3
	- Braaf/lastig	21*	- 44*	07	01	32*	3
	- Snelheid	08	- 03	- 39*	- 46*	11	2
	- Nauwkeurigheid	41*	07	52*	- 19*	15	3
Korrektiebeurten ¹	- Beroepssituatie	- 00	- 07	- 40*	- 13*	- 07	2
	- Gezinssituatie	- 22	- 29*	- 58*	- 40*	- 19*	5
	- Sekse	- 20*	30*	- 10	07	- 18*	3
	- Goed/slecht	- 14	- 29*	- 05	- 56*	13	2
	- Braaf/lastig	- 07	- 28*	45*	- 34*	- 30*	4
	- Snelheid	- 15	05	28*	- 27*	02	2
	- Nauwkeurigheid	- 03	- 40*	- 21*	- 25*	05	3
N		298	110	207	705	273	

¹ in school 2 en 3 (2e periode) betreft dit excellerbeurten* significante waarde bij $p \leq .001$

fende beurtype. Ook hier is per leerling een (faktor-) score berekend die vervolgens aan elke beurt is toegekend, die de betreffende leerling heeft gekregen.

De typering van patronen en beurten heeft onafhankelijk van elkaar plaats gehad. Gezien de nauwe relatie tussen beide is het te verwachten dat er een relatie zal bestaan tussen beurt- en patroontypen.

In tabel 7.4 zijn beide met elkaar in verband gebracht. Over het algemeen blijkt inderdaad dat het type beurt sterk afhankelijk is van het type patroon waarin het voorkomt. Bijvoorbeeld, de relatie tussen oefenpatronen en oefenbeurten is in alle drie de klassen duidelijk aanwezig. School 1 echter wijkt enigszins af van de beide andere klassen: hoewel oefenbeurten significant samenhangen met oefenpatronen gaat dat toch in sterkere mate op voor de controlebeurten (.58). Kennelijk is het zo, dat in oefenkonteksten aan het eind van het jaar de aandacht van een aantal leerlingen verslapt waardoor zij via controlebeurten 'bij de les' gehaald moeten worden. Hierna zal blijken dat het in deze schoolklas vooral de 'goede' leerlingen zijn die veel van deze beurten krijgen.

De verdeling van de verschillende beurttypen over (kategorieën) leerlingen blijkt uit tabel 7.5. De specificatie van beurten levert een minder duidelijk beeld dan de voorgaande analyse. Toch zijn er overeenkomsten te ontdekken. Zo is de verdeling van korrektiebeurten in vergelijking met de oefenbeurten voornamelijk afhankelijk van het subkultureel milieu (met name de gezinssituatie) en sekse. Meer oefenbeurten krijgen in de loop van het schooljaar vooral 'brave' leerlingen en de nauwkeurige leerlingen. Minder oefenbeurten daarentegen krijgen leerlingen uit het handarbeiders milieu en uit gezinnen waar sekserol bevestigende opvattingen domineren.

Tot zover deze eerste verkenning van het mechanisme van de beurtenverdeling. In het volgende hoofdstuk zal ik daar een vervolg aan geven, maar dan in multivariaat perspectief.

¹ Voor een meer uitgebreid verslag van de methodische kant van de patronenanalyse verwijs ik naar het proefschrift van Fred Wester. Vergelijk ook Wester & Van der Kley, 1981)

² Hierbij heb ik gebruik gemaakt van een eerste uitwerking om tot een beurttypologie te komen van Maria Hopman & Hans Roseboom (1979) en van de bewerking daarvan door Harry Pinxteren (1980)

In het onderzoek naar de bijdrage van onderwijs aan de reproductie van maatschappelijke ongelijkheid is tot nu toe te weinig aandacht besteed aan de vraag welke aspecten van het alledaagse schoolklasgebeuren van invloed zijn op de schoolcarrière van diverse categorieën leerlingen. In dit hoofdstuk gaat het over het effect van nivogroepen op de verdeling van beurten en de konsekwenties voor de schoolcarrière van leerlingen. De veronderstelling is, dat de wijze waarop categorieën leerlingen in de interactie betrokken worden door de leerkracht afhangt van de schoolse identiteit die zij verworven hebben. En dat is van invloed op de motivatie en het leerproces van de leerlingen op school. Methodisch gezien is hier sprake van een kontekstuele analyse op het nivo van groepsvorming binnen schoolklassen.

De analyseresultaten tot nu toe leveren het volgende beeld op: het subkultureel milieu van de leerlingen is aan het begin van het jaar een belangrijker bron voor de beeldvorming van leerkrachten dan sekse. In de loop van het schooljaar wijzigt zich dat: de identificatie van 'goede' leerlingen verloopt eerst via het milieu van herkomst en vervolgens via sekse. Het beeld van de 'goede' leerling steunt vooral op prestatie- en motivatiekenmerken. 'Goede' leerlingen komen uit hoofdarbeidersgezinnen en zijn nauwkeurige leerlingen. Voor de 'brave' leerlingen geldt hetzelfde. Dat de door de leerkracht als 'goed' gepercipieerde leerlingen ook betere schoolresultaten halen, vindt onvoldoende ondersteuning in de gegevens van dit onderzoek. De voorlopige konklusie is dan ook dat etikettering een belangrijke faktor is in het schoolse selectieproces. Uit de analyse van het beurtenverdelingsproces blijkt dat de verdeling van beurten sterk afhankelijk is van de identiteit die leerlingen verworven hebben. Er is, met andere woorden, ook sprake van een stigmatiseringseffect.

Deze voorlopige resultaten zijn gebaseerd op bivariate analyses. In dit hoofdstuk zal ik proberen deze te verdiepen door middel van een multivariate analyse, waardoor het mogelijk wordt de relatieve invloed te schatten van de verschillende variabelen die voor de beurtenverdeling van belang zijn.

De opzet van het hoofdstuk ziet er als volgt uit: in par. 1 worden de nivogroepen als relevante faktor in het schoolse selectieproces geïntroduceerd, waarna in par. 2 een model ontwikkeld wordt voor de analyse van selectie als alledaags proces. In par. 3 wordt de padanalyse als analysetechniek besproken, waarna ik in par. 4 de resultaten van deze analyse presenteer om vervolgens in par. 5 enkele konklusies te trekken.

Nivogroepen

Een belangrijke uitbreiding van de analyse vormt de invoeging van de variabele nivogroep. Nivogroepen zijn groepen, waarin leerlingen naar het nivo van beheersing van bepaalde vaardigheden bij elkaar geplaatst worden. Van homogene groepsvorming is sprake wanneer leerlingen van een gelijk nivo bij elkaar geplaatst worden, heterogene groepsvorming betreft de plaatsing van leerlingen bij elkaar van ongelijk nivo. De idee is dat de identiteit die leerlingen zich in de loop van het jaar verwerven ook tot uitdrukking komt in de plaats die zij toegewezen krijgen in de klas. Dat wil zeggen, de groep waarin een leerling geplaatst wordt is de fysieke vertaling van de verworven identiteit. Als zodanig is het lidmaatschap van een groep een belangrijke bevestiging van de verworven identiteit. Het belang van de plaats in de klas die leerlingen krijgen toegewezen is in onderzoek plausibel gemaakt (vgl. Rist, 1972; Good & Brophy, 1978; Hurn, 1978). In de twee klassen waar mijn analyse betrekking op heeft hanteert de leerkracht van school 3 de groepsindeling gedurende het hele jaar als een duidelijk instrument om de leer (= lees-) prestaties ook in ruimtelijke zin uit te drukken. De leerkracht van school 1 heeft rond kerstmis een definitieve groepering bereikt. Uit gesprekken met leerkracht 3 is bovendien

duidelijk geworden, dat zij de beurtenverdeling in belangrijke mate laat afhangen van die groepsindeling.¹

Vanuit het gezichtspunt van 'classroom management' is ook het handhaven van de 'orde' belangrijk. Het op orde houden van de klas is volgens de leerkrachten een belangrijke voorwaarde om leerprocessen mogelijk te maken. Het opdelen van de klas in nivogroepen is blijkens de interviews met de betrokken leerkrachten een strategie om de klas onder controle te houden. De leerkrachten zijn dan niet zo zeer gericht op individuele kinderen, maar op groepen. Dat betekent, dat met de indeling in groepen en de verwerving van de daarmee samenhangende groepsidentiteit de interactiepeelruimte voor de leerlingen min of meer is vastgelegd, hetgeen zijn invloed zal hebben op de beurtenverdeling.

Het belang van de analyse van de rol van nivogroepen in het alledaagse selectieproces kan ik illustreren door te verwijzen naar de publicaties van Richer (1976) en Meynen (1982). Richer poogt de resultaten van verschillende onderzoeken die verricht zijn naar functie en werking van nivogroepen te interpreteren in het licht van de referentiegroepen theorie. Het handelen van mensen wordt mede bepaald door de (kognitieve) oriëntatie op een groep, waar men al of niet lid van is. Het belang van een groep wordt door twee aspecten bepaald: zichtbaarheid en betekenis. In relatie tot nivogroepen binnen een klas ontwikkelt Richer een reeks hypothesen die uitwerking zijn van de stelling dat naarmate het aantal groepen in een klas groter is de zichtbaarheid van de groepen, die in status verschillen, zal toenemen en daarmee ook referentiegroep processen. In schoolklassen met nivogroepen gelden de groepen met 'goede' leerlingen als referentiepunt, zowel voor de leerkracht als voor de leerlingen. Naarmate schoolklassen opener zijn, zal de negatieve werking van de kognitieve oriëntatie in het onderwijs geringer zijn. Tot zover Richer.

De relevantie van de sociale kompositie voor etiketteringsprocessen, zoals ik die in de analyse van de schoolse identiteiten plausibel heb gemaakt (zie p. 44 e.v.), kan nu begrepen worden als mede een gevolg van het optreden van referentiegroep processen.

De werking van homogene groepsvorming in het lager onderwijs kan een belangrijke rol spelen in wat Meynen het homogeniseringsproces noemt dat in lagere scholen optreedt en waardoor leerlingen die aan het begin van de lagere school periode goed zijn in een vak, in de loop van die periode goed worden over de gehele linie, terwijl slechte leerlingen over de hele linie slechter worden (zie p. 10).

Een model voor de analyse van selectie als alledaags proces

Op basis van het voorgaande is het in principe mogelijk een model te ontwikkelen dat geschikt is voor een analyse van selectie als alledaags proces. In het kader van deze beschrijvende studie is het niet mogelijk om vooraf een theoretisch model te ontwikkelen. Ik volsta met een beschrijvend model, waarin een eerste ordening van de relevant geachte variabelen is aangebracht (vgl. figuur 8.1 en 8.2). Voordat ik nader inga op dat model zal ik eerst aandacht besteden aan de keuze van de analyse-eenheid.

Als eenheid van analyse is gekozen voor een van de wijzen waarop leerlingen in de interactie betrokken worden, namelijk via beurten (een andere mogelijkheid zou zijn via de overtreding van orderegels). Met nadruk wijs ik er op dat 'de wijze waarop leerlingen in de interactie betrokken worden via beurten' louter en alleen als waarnemingseenheid is gehanteerd. Het in deze formulering gehanteerde woord 'beurten' mag men niet verwarren met de analyse van beurten in termen van beurtsoorten en beurttypen, zoals ik die in het vorige hoofdstuk heb besproken. De eenheid die gekozen is, fungeert hier als ongespecificeerde 'informatiedrager'. Voor elke eenheid is vastgesteld welke leerling het betreft en welke relevante kenmerken die leerling bezit. Data-technisch gesproken zijn alle individuele

gegevens toegekend aan elke eenheid.

Relevante variabelen zijn dan: de schoolse identiteit(en) van de leerlingen, de beurtenverdeling, de nivogroepen, de sekse, het subkultureel milieu, het leerlinggedrag en de schoolcarrière van de leerlingen. Omdat het proces van identiteitsverwerving niet enkel aan het begin van het jaar een belangrijke rol speelt, maar gedurende het hele jaar, is voorzien in een meting op twee momenten, aan het begin van het jaar en aan het eind.

De leerkracht wordt aan het begin van het jaar gekonfronteerd met een redelijk anonieme groep die nog 'in kaart gebracht' moet worden. Van sommige leerlingen is al vrij snel duidelijk welke identiteit van toepassing is. Voor andere kan dat langer duren. In alle gevallen moet telkens die identiteit bevestigd worden. De leerkracht is daar dus steeds naar op zoek. Een van de middelen die de leerkracht tot haar beschikking staat is het beurt-geven. Door aan het begin en het eind van het jaar gegevens te verzamelen ben ik in staat om het proces van identiteits-verwerving te beschrijven.

Aan het *begin van het jaar* probeer ik na te gaan op welke wijze subkultureel milieu en sekse 'omgezet' worden in voor de school relevante identiteitskenmerken, wat voor consequenties dat vervolgens heeft voor de nivogroepen-indeling en wat dat weer voor consequenties heeft voor de wijze waarop leerlingen 'in de interactie betrokken' worden via de beurtenverdeling (zie figuur 8.1). Als controlevariabele is het leerlinggedrag meegenomen om het netto-effect van milieu en sekse te kunnen vaststellen.

I.	II.	III	IV
Leerling-kenmerken:	Identiteits-kenmerken:	Nivogroep-kenmerken:	Interactie-kenmerken.
Subkultureel milieu	Schoolse identiteiten	Subkultureel milieu	Beurtenverdeling
Sekse		Sekse	
Leerlinggedrag		Schoolse identiteiten	

Figuur 8.1: Analyseschema van de relaties tussen selectievariabelen aan het begin van het schooljaar.

Aan het *eind van het jaar* ga ik na hoe de beurtenverdeling zich dan verhoudt tot die aan het begin, probeer ook daar de directe invloed van subkultureel milieu en sekse onder controle van het leerlinggedrag vast te stellen op zowel de beurtenverdeling, de schoolse identiteit, de indeling in nivogroepen en tenslotte de te verwachten schoolcarrière (zie figuur 8.2). De achterliggende gedachte is, dat leerlingen zich als het ware een interaktionele-of beurtenidentiteit hebben verworven, die van invloed kan zijn op de beurtenverdeling aan het eind van het jaar, mogelijk zelfs op de te verwachten schoolcarrière, zoals gedefinieerd. Het analyseschema voor het begin van het jaar geeft dan de transformatie aan van de buitenschoolse- in binnenschoolse factoren en processen, het tweede schema de ontwikkeling van schoolse factoren en processen in relatie tot leerlingkenmerken in de loop van het jaar.

I.	II.	III.	IV.	V.
Leerling-kenmerken:	Interactie-kenmerken:	Identiteits-kenmerken	Nivogroep-kenmerken.	School-carrière
Subkultureel milieu	Beurtenverdeling	Schoolse identiteiten	Subkultureel milieu	Te verwachten school
Sekse			Sekse	carrière
Leerling-gedrag			Schoolse identiteiten	
Beurten identiteit begin schooljaar				

Figuur 8.2: Analyseschema van de relaties tussen selectievariabelen aan het eind van het schooljaar.

De causale ordening die in het model verondersteld wordt, behoeft enige toelichting. Causaliteit veronderstelt ik aanwezig te zijn tussen de verschillende *kategorieën* variabelen en niet er binnen, met een uitzondering: binnen de categorie leerlingkenmerken wordt de relatie onderzocht van zowel subkultureel milieu als sekse met het leerlinggedrag. Deze reductie van de complexiteit berust vooral op pragmatische gronden.

Specificatie van de variabelen

Schoolse identiteit

Onder schoolse identiteit wordt verstaan het beeld dat leerkrachten van leerlingen hebben. Op basis van de resultaten van de principale componentenanalyse van de gridgegevens, zoals hiervoor is beschreven (p. 42/3) en met behulp van faktorscores is er per leerling een drietal identiteitsvariabelen geconstrueerd: prestatie-identiteit ('goed' (..) 'slecht'), orde-identiteit ('braaf' (..) 'lastig') en een sociale of persoonlijke identiteit. Voor schoolklas 3 is dat gespecificeerd naar het begin en einde van het schooljaar (van school 1 is slechts materiaal beschikbaar over het einde van het jaar). Deze variabelen omvatten elk zeven categorieën. De beide extreme categorieën van de betrokken variabelen zal ik achtereenvolgens benoemen: 1 = 'goede', resp. 'brave', resp. sociale/soc.vaardige/afhankelijke leerling (..) 7 = 'slechte', resp. 'lastige', resp. volgzame/soc.niet-vaardige/onafhankelijke leerling.

Beurtenverdeling

De beurtenverdeling kan op twee manieren onderzocht worden, via de patronen en via de beurtsoorten. Hoewel het in beide gevallen om hetzelfde beurtenmateriaal gaat, zou het in principe mogelijk zijn om beide in de analyse te betrekken. De analyse echter heeft in deze fase betrekking op de rol van nivogroepen en dan is een keuze voor de patronen minder voor de hand liggend, omdat zowel nivogroepen als patronen contextuele gegevens zijn. De beurtenverdeling wordt dus geoperationaliseerd door een analyse van de soorten beurten, zoals in het voorgaande hoofdstuk beschreven.

De resultaten van de faktoranalyse (zie p. 57) laten zien dat het in schoolklas 3 in beide perioden gaat om vier factoren. Aan het begin van het jaar zijn de volgende beurttypen van belang: *oefenbeurten* dat zijn beurten die expliciet oefenen tot functie hebben volgens de leerkracht; *exelleerbeurten* zijn beurten waarin en waarmee leerlingen hun 'goed-zijn' kunnen tonen; *korrektiebeurten* zijn beurten waarin een fout antwoord gekorrigeerd mag worden, hetzij door dezelfde leerling, hetzij door een ander; *controlebeurten*, tenslotte, zijn beurten waarin leerlingen betrapt worden op niet-oplettend, spelen, e.d. Deze beurten hebben expliciet de functie leerlingen bij de les te houden. Aan het eind van het jaar komen ook de oefen-, exelleer- en controlebeurten voor. Daarnaast de *doorvraagbeurten*, dat zijn beurten waarin de leerling de beurt houdt, dat wil zeggen een beurt met meerdere initiaties. Het is een beurttype waarmee eer te behalen valt. In schoolklas 1 gaat het om oefen-, correctie- en controlebeurten.

Ook hier is per leerling vastgesteld in welke mate zij deze beurten krijgen, wat tot uitdrukking komt in hun (faktor-)score. Per periode zijn aldus vier, resp. drie beurtvariabelen geconstrueerd, met zeven categorieën (1 = veel beurten (..) 7 = weinig beurten).

Subkultureel milieu

Het subkultureel milieu is geoperationaliseerd in drie dimensies: beroepssituatie, gezinssituatie en opvattingen van ouders over de school en leerkracht (zie hoofdstuk 5, p. 36/7). Ook deze drie variabelen hebben zeven categorieën (1 = handarbeiders milieu, resp. sekse-rol bevestigende opvattingen, resp. positieve houding ten opzichte van school en leerkracht (..) 7 = hoofdarbeiders milieu, resp. sekse-rol doorbre-

kende opvattingen, resp. negatieve houding ten opzichte van school en leerkracht).

Leerlinggedrag

Het leerlinggedrag is op twee manieren geoperationaliseerd. Allereerst via de alternatieve interpretatie van de scores op een klassikaal afgenomen IQ-test met tijdslimiet, en wel in termen van *snelheid en nauwkeurigheid* (vgl. p. 38). De categorieën van deze twee variabelen zijn: 1 = snel, resp. nauwkeurig (..) 7 = langzaam, resp. onnauwkeurig.

Vervolgens via een analyse van het *antwoordgedrag* van leerlingen op beurtvragen. Nagegaan is wat de ratio goede antwoorden is op het totaal aantal beurten dat een leerling heeft gekregen in een periode. Daarbij is tevens rekening gehouden met de moeilijkheidsgraad van het soort beurt. De relevantie van deze variabele ligt vooral in de mogelijkheid om na te gaan of de beurtverdeling soms meer afhangt van het feitelijk antwoordgedrag van leerlingen dan van het beeld dat leerkrachten zich gevormd hebben van leerlingen. De categorieën van deze variabele lopen van: 1 = goed antwoordgedrag, naar: 7 = slecht antwoordgedrag.

Sekse

Deze variabele bestaat uit twee categorieën: 0 = jongen, 1 = meisje.

Schoolcarrière

De schoolcarrière van de leerlingen is een variabele samengesteld uit twee gegevens: de rapportcijfers en een kwalificatie achteraf door de leerkracht van het prestatienivo. Met deze variabele wordt geprobeerd de verwachte schoolcarrière te benaderen. Een goede schoolbeoordeling en hoog prestatienivo levert een te verwachten 'goede' schoolcarrière op, en vice versa. Het betreft hier vijf categorieën (1 = goede schoolcarrière (..) 5 = slechte schoolcarrière).

Kontekstuele variabelen

Voor de analyse zijn een viertal kontekstuele variabelen geconstrueerd: de prestatiedimensie van de schoolse identiteit, de orde-dimensie van de schoolse identiteit, sekse en subkultureel milieu, alle opgevat als kenmerk van de nivogroep.

Voor elk van deze variabelen is per nivogroepje de gemiddelde score berekend, en die is vervolgens aan de betreffende leerlingen als kontekstueel kenmerk toegekend. Ook deze variabelen zijn naar periode gespecificeerd. De codering is analoog

aan de individuele variabelen (zie aldaar): 'goede', resp. 'brave', resp. jongens, resp. handarbeiders milieu groepen versus 'slechte', 'lastige', meisjes, hoofdarbeiders milieu groepen.

Padanalyse

Met behulp van beide konseptuele schema's en de nadere specificatie van de variabelen is het mogelijk een aantal (lineaire) vergelijkingen te formuleren, waarin de volgorde en de onderlinge causale betrokkenheid van de variabelen tot uitdrukking komt. De vergelijkingen zijn gemaakt door de variabelen betreffende het subkultureel milieu en sekse uit categorie I (zie figuur 8.1 en tabel 8.1) met de variabelen van het leerlinggedrag in verband te brengen. Vervolgens zijn alle variabelen uit categorie I met elke variabele uit categorie II in verband gebracht. Vervolgens zijn alle variabelen uit de categorieën I en II samen in verband gebracht met elk van de variabelen uit categorie III, etc. De afzonderlijke beurtvariabelen uit figuur I hebben alle andere variabelen als onafhankelijke variabelen. Met behulp van regressie-analyse kunnen de vergelijkingen worden opgelost. ¹ De gestandaardiseerde regressiecoëfficiënten (beta's) kunnen geïnterpreteerd worden als padcoëfficiënten in een causaal model.

De resultaten van de regressievergelijking zijn opgenomen in de tabellen 8.1 en 8.4. Elke kolom geeft de coëfficiënten van een bepaalde vergelijking met de afhankelijke variabele in de kop van de tabel en links daarvan de onafhankelijke variabelen. De verklaarde variantie (R²) van elke vergelijking is onderaan de tabellen aangegeven. Alleen de significante beta's (p < 0.001) zijn opgenomen.

Centraal in de analyse staat de vergelijking van beide perioden van school 3 om zo het transformatieproces van leerlingkenmerken in schoolse identiteiten te kunnen analyseren. School 1 fungeert in dit verband als een vergelijkingsmogelijkheid.

Reduktie van het aantal variabelen

Niet alle variabelen zijn in de analyse meegenomen. De oorzaak daarvoor is in dit geval tweeledig: het probleem van de multicollineariteit, dat wil zeggen dat er een te hoge onderlinge correlatie tussen prediktoren bestaat (r = > .80), en een niet-normale verdeling van sommige variabelen. ² Op grond van deze oorzaken zijn de volgende reducties gepleegd: van de analyse van school 1 is de beroepssituatie, het antwoordgedrag van leerlingen en de ordegroep buiten beschouwing gelaten.

Voor de analyse van school 3 aan het begin van het jaar zijn

Tabel 8.1: De multiple regressie-coëfficiënten (beta's¹) behorende bij de vergelijkingen voortvloeiende uit het paddiagram (begin schooljaar) van school 3 (N = 705)

Onafhankelijke variabelen	Afhankelijke variabelen											
	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
I. <i>Leerlingkenmerken</i>												
1. Beroepssituatie	-.22	-.19	.16	-.19	* ²	.42	-.07	.30	-.18	-.11	-.27	* ²
2. Gezinssituatie	-.17	* ²	* ²	.16	-.08	.32	.17	.25	-.12	* ²	-.40	.12
3. Sekse	.34	.33	-.17	-.18	.46	-.38	.37	.08	-.14	-.33	.43	-.15
4. Snelheid				-.25	.19	.60	* ²	.70	-.87	-.34	* ²	-.18
5. Nauwkeurigheid				.30	-.41	-.27	.13	-.12	.28	.62	-.18	-.20
6. Goede/foute antwoorden				.40	.44	-.30	.31	.53	-.42	-.29	.53	-.09
II. <i>Identiteitskenmerken</i>												
7. Orde-identiteit, individueel						-.17	.11	-.19	-.06	* ²	-.51	* ²
8. Persoonlijke identiteit, individueel						* ²	-.35	-.47	.81	.68	-.38	-.28
III. <i>Nivogroepen</i>												
9. Milieu-groep									.30	-.53	.08	* ²
10. Sekse-groep									.62	-.33	.08	.55
11. Prestatie-groep									* ²	.69	-.70	.43
IV. <i>Interaktiekenmerken</i>												
12. Oefenbeurten												
13. Excellerbeurten												
14. Korrektiebeurten												
15. Controlebeurten												
R ² Totaal	.13	.12	.05	.34	.39	.54	.33	.68	.67	.65	.74	.61

¹ p = ≤ .001

² * niet significant

ook een drietal variabelen uit het model verwijderd: opvattingen van ouders over de school, prestatie-identiteit individueel en ordegroep. Aan het eind van het jaar gaat het om vijf variabelen: beroeps- en gezinssituatie, antwoordgedrag, ordegroep en de individuele prestatie-identiteit. Van de beurttypen uit de eerste periode zijn alleen de schaalbare factoren meegenomen, i.e. de oefen- en excelleerbeurten.

Resultaten

Allereerst zal ik een vergelijking maken tussen de beide periodes van school 3 en daarna een vergelijking tussen de situatie aan het einde van het jaar in school 3 met die van school 1.

Begin van het schooljaar: school 3

De resultaten in tabel 8.1 zijn in het licht van de probleemstelling als volgt te interpreteren. De verdeling van de verschillende typen beurten is in belangrijke mate afhankelijk van de niveaugroepen en dat geldt vooral voor de excelleer-, correctie- en controlebeurten. Oefenbeurten krijgen vooral leerlingen die in jongensgroepen zitten (.62), excelleerbeurten leerlingen die in 'goede' groepen zitten en in groepen met leerlingen uit gezinnen waar meer hoofdarbeid verricht wordt (-.53), correctiebeurten leerlingen die in 'slechte' groepen zitten en controlebeurten, tenslotte, krijgen leerlingen die in jongensgroepen en in 'goede' groepen zitten.

De verdeling van oefenbeurten is bovendien afhankelijk van een aantal individuele kenmerken van leerlingen: veel van dergelijke beurten krijgen langzame (-.87), relatief veel foute antwoorden gevende (-.42) en sociaal vaardige leerlingen (.81). Excelleerbeurten krijgen eveneens leerlingen die nauwkeurig zijn (.62) en die sociaal vaardig zijn (.68). Correctiebeurten worden ook aan leerlingen gegeven die een goed antwoordgedrag hebben (.53) en die 'lastig' zijn (-.51).

Opvallend is dat alleen bij de verdeling van correctiebeurten het subkultureel milieu en de sekse van de leerlingen relatief belangrijke factoren zijn. In combinatie met het belang van de prestatiegroep geeft dat aanleiding om te veronderstellen dat correctiebeurten aan die leerlingen in 'slechte' groepen gegeven worden, die uit gezinnen komen waar meer hoofdarbeid verricht wordt en waar sekse-rol doorbrekende opvattingen heersen, en die meestal het goede antwoord weten op vragen van de leerkracht. Deze veronderstelling kan met behulp van de regressie-analyse niet getoetst worden, omdat daarin enkel het unieke effect van een variabele gemeten wordt onder konstanthouding van de andere variabelen. Om toch een indicatie te hebben of deze veronderstelling houdbaar is, heb ik het basis-materiaal geraadpleegd. Als ik de leerlingen die de meeste correctiebeurten krijgen met elkaar vergelijk wat scores betreft op de betreffende variabelen (vgl. tabel 8.1a) dan is daar een ondersteuning voor deze veronderstelling in te vinden.

Tabel 8.1a: Ruwe scores (range 1-7) van een aantal leerlingen op drie achtergrondvariabelen in relatie met correctiebeurten in school 3 aan het begin van het schooljaar

Leerlingnummer	6	21	22	Toelichting
Beroepssituatie	3	3	4	tendens richting hoofdarbeid*
Gezinssituatie	2	5	5	tendens richting roldoorbrekend
Goed/fout antwoordgedrag	3	3	4	tendens richting goede antwoorden

* De tendens is hier zo uitgelegd, omdat deze schoolklas sociaal homogeen van samenstelling is (arbeidersschool).

De verdeling van de correctiebeurten kan een instrument zijn om de homogeniteit van de niveaugroepen te controleren. Dit type beurten wordt kennelijk aan leerlingen gegeven die 'in de lift' zitten.

Een ander opvallend resultaat is te constateren bij de verdeling van controlebeurten: leerlingen die in 'goede' groepen zitten krijgen relatief veel van dit type beurten. Dat zou er op kunnen duiden dat deze leerlingen, die de 'goede' leerlingen

zijn, sneller buiten de schoolse orde dreigen te gaan (niet opletten, spelen e.d.).

Konklusie

De transformatie van het subkultureel milieu van leerlingen in schoolse termen aan het begin van het schooljaar vindt voornamelijk plaats via de indeling in niveaugroepen: subkultureel milieu (.42, resp. .32) en prestatiegroep (.30, resp. .25). Leerlingen die beurten krijgen en die uit handarbeidersgezinnen komen en uit gezinnen met sekse-rol bevestigende opvattingen zitten vaker in groepen met leerlingen met een vergelijkbare achtergrond en in 'goede' groepen. Gezien de naar het subkultureel milieu eenzijdige samenstelling van deze schoolklas een begrijpelijk beeld. Voor de verdeling van beurten betekent het dat leerlingen uit het handarbeidersmilieu direct en via het lidmaatschap van de milieugroep relatief veel oefen- en controlebeurten krijgen en via de prestatiegroep veel excelleerbeurten en maar weinig correctiebeurten.

De transformatie van sekse verloopt voornamelijk via de identiteit die leerlingen krijgen toegeschreven door de leerkracht, en vooral via de persoonlijke identiteit (.46: jongens, die beurten krijgen, zijn sociaal vaardiger dan meisjes naar het oordeel van de leerkracht) en de orde identiteit (-.18: meisjes zijn 'braver' dan jongens). Ook de milieu- (-.38: meisjes zitten vaker in groepen met leerlingen uit het handarbeidersmilieu) en de sekse-groep blijken in het transformatieproces een belangrijke rol te spelen (.37: jongens zitten vaker in jongensgroepen en meisjes in meisjesgroepen). Voor de beurtenverdeling betekent dit dat meisjes veel oefenbeurten krijgen vooral ook via de milieugroep, veel excelleerbeurten mede via de seksegroep en relatief veel controlebeurten. Jongens daarentegen krijgen veel correctiebeurten.

Een laatste opmerking betreft de homogeniteit van de groepsvorming. De 'goede' en de 'slechte' leerlingen worden al relatief snel aan het begin van het jaar bij elkaar gezet. Dat geldt ook voor de milieu- en seksegroep, zij het in mindere mate. De groepen vervullen daardoor een belangrijke rol als referentiepunt voor leerlingen en leerkracht. Het blijkt uit deze resultaten dat de niveaugroepen vanaf het begin van het jaar een belangrijke rol spelen in het identiteitsformatieproces. De hiervoor geformuleerde verwachting dat het lidmaatschap van een niveaugroep de fysieke vertaling is van de verworven identiteit wordt hierdoor ondersteund.

Indirekte effecten

In de interpretatie is tot nu toe impliciet de verhouding tussen directe en indirecte effecten aan de orde geweest. Onder een indirect effect versta ik het effect dat tot stand komt via medierende variabele(n). Voor een juiste interpretatie van het effect van een bepaalde onafhankelijke variabele op een afhankelijke moeten beide effecten in beschouwing genomen worden. Ik ben bijvoorbeeld geïnteresseerd in de vraag wat de invloed is van sekse op de verdeling van excelleerbeurten. Om deze vraag te kunnen beantwoorden moet ik de som nemen van alle indirecte effecten en het directe effect. Een indirect effect wordt berekend door de beta's van de paden met elkaar te vermenigvuldigen. Bijvoorbeeld, het effect via de milieugroep is: -.38 (sekse -> milieugroep) x -.53 (milieugroep -> excelleerbeurten) = .20. Voor elk van de indirecte paden is deze berekening uitgevoerd, de resultaten zijn opgenomen in tabel 8.2.

Tabel 8.2: Direct en indirect effect van Sekse op Excelleerbeurten

Direkt effect Sekse - Excelleerbeurten		-.33
Indirekt effect via: Milieu-groep	.20	
Sekse-groep	-.23	
Pers. identiteit	.31	
Prestatie-groep	.06	
Totaal direkt en indirect effect		.01

Het blijkt dat het totale effect, hier opgevat als de som van direct en indirect effect, van sekse op de verdeling van excelleerbeurten nagenoeg nul is. Voor de interpretatie van de werking van relevante onafhankelijke variabelen is het dus van belang om ons niet alleen tot de directe effecten te beperken.

Voor elke onafhankelijk variabele waar in het model sprake is van mogelijke indirecte effecten is nagegaan wat het totale effect is op de respectievelijke afhankelijkheden. In tabel 8.3 is een samenvatting van deze effecten gegeven in relatie tot het directe effect.

Tabel 8.3: Directe en indirecte effecten van de verschillende onafhankelijke variabelen op de onderscheiden afhankelijkheidsvariabelen van school 3 aan het begin van het schooljaar

	Direkt effect	Indirekt effect	Totaal effect
Milieugroep *			
sekse	- 38	03	- 35
gezinssituatie	32	- 03	29
beroepssituatie	42	03	45
Seksegroep *			
sekse	37	- 18	19
gezinssituatie	17	05	22
beroepssituatie	- 07	- 02	- 09
Prestatiegroep *			
sekse	08	- 19	- 11
gezinssituatie	25	- 01	24
beroepssituatie	30	04	34
Oefenbeurten *			
sekse	- 14	50	36
gezinssituatie	- 12	19	07
beroepssituatie	- 18	11	- 07
Excelleerbeurten *			
sekse	- 33	34	01
gezinssituatie	-	- 06	- 06
beroepssituatie	- 11	02	- 09
Korrektiebeurten *			
sekse	43	- 14	29
gezinssituatie	- 40	- 17	- 57
beroepssituatie	- 27	- 14	- 41
Kontrolebeurten *			
sekse	- 15	- 02	- 17
gezinssituatie	12	25	37
beroepssituatie	-	10	10

* De met een asterisk gemerkte variabelen zijn de afhankelijkheidsvariabelen

De meeste totale effecten zijn hoger dan de directe, bij zes is dat niet het geval. sekse en gezinssituatie in relatie tot de milieu-

groep, sekse in relatie tot de seksegroep, beroepssituatie in relatie tot de oefenbeurten en de excelleerbeurten en sekse in relatie tot de korrektiebeurten.

De interpretatie van de resultaten, zoals ik die in eerste instantie gegeven heb, blijkt in grote lijnen korrekt. Een drietal effecten is echter van richting veranderd: jongens die beurten krijgen, blijken minder in 'goede' groepen te zitten maar meer in 'slechte'; de verdeling van oefenbeurten is vooral gericht op leerlingen uit gezinnen met sekse-rol bevestigende opvattingen; terwijl voor de verdeling van excelleerbeurten de sekse van leerlingen er niet toe doet.

Eind van het schooljaar: de school 3

Tabel 8.4 geeft de cijfers aan het eind van het jaar. Daaruit blijkt dat controlebeurten vooral bestemd zijn voor leerlingen waarvan de ouders een negatieve houding hebben ten opzichte van de school (-.59) en voor meisjes (-.27). Bovendien zijn het leerlingen die snel werken (.21) en die veel excelleerbeurten kregen aan het begin van het jaar.

Doorvraagbeurten krijgen die leerlingen die aan het begin van het jaar weinig oefenbeurten (-.72) kregen, en leerlingen waarvan de ouders negatief staan ten opzichte van de school (-.38). Het zijn bovendien relatief langzaam werkende leerlingen (-.21) en vooral jongens (.14).

Excelleerbeurten zijn voor meisjes (-.30) en voor leerlingen die veel oefenbeurten (.29) kregen aan het begin van het jaar en relatief veel excelleerbeurten (.13).

Oefenbeurten, ten slotte, krijgen leerlingen die aan het begin van het jaar weinig oefenbeurten krijgen (-.35) en relatief weinig excelleerbeurten (-.13), en waarvan de ouders negatief staan ten opzichte van de school (-.25). Het zijn bovendien nauwkeurig werkende leerlingen (.22).

Leerlingen die in handarbeiders milieu-, en jongens- en 'goede' groepen zitten krijgen weinig oefenbeurten aan het begin van het jaar (-.29, resp. - 15, resp. - 15) en nog minder aan het eind (-.43, resp. - 19, resp. - 21). Leerlingen in handarbeidersgroepen krijgen in de loop van het jaar meer excelleerbeurten (niet significant tegen .48), leerlingen in 'goede' daarentegen minder (.11 tegen niet significant). Hieruit blijkt dat deze leerkracht aan het begin van het jaar vooral georiënteerd is op de 'goede' leerlingen, in casu op de 'goede' groepen, hetgeen verwacht mocht worden gezien de resultaten van de analyse van de perspectieven van leerkracht 3 (zie hoofdstuk 6).

Opmerkelijk is dat de groepsvorming naar sekse in de loop

Tabel 8.4 De multiple regressie-coëfficiënten (beta's¹) behorende bij de vergelijkingen voortvloeiende uit het paddiagram (einde schooljaar) van school 3 (N = 273)

Onafhankelijke variabelen	Afhankelijkheidsvariabelen										
	3	4	7	8	9	10	11	12	13	14	15
I Leerlingenmerken											
1 Opvattingen ouders over school	24	21	- 59	- 38	* ²	- 25	* ²	23	19	- 43	- 19
2 Sekse	30	23	- 27	14	- 30	* ²	- 18	70	46	- 41	11
3 Snelheid			21	- 21	17	* ²	75	- 52	* ²	66	22
4 Nauwkeurigheid			* ²	* ²	* ²	22	* ²	- 47	- 35	33	09
5 Oefenbeurten 1e periode			* ²	- 72	29	- 35	57	- 29	- 15	- 15	- 35
6 Excelleerbeurten 1e periode			18	* ²	13	- 13	14	* ²	12	11	06
II Interaktiekenmerken											
7 Kontrolebeurten							- 33	68	30	- 23	- 24
8 Doorvraagbeurten							21	- 36	- 66	16	09
9 Excelleerbeurten							- 47	48	11	* ²	26
10 Oefenbeurten							45	- 43	- 19	- 21	- 31
III Identiteitskenmerken											
11 Orde-identiteit, individueel								48	25	- 26	- 04
IV Nuogroepen											
12 Milieu-groep											28
13 Sekse-groep											19
14 Prestatie-groep											70
V Schoolcarrière											
15 Te verwachten schoolcarrière											
R² Totaal	17	11	40	32	11	12	71	76	69	61	99

¹ p = ≤ .001

² * niet significant

van het jaar duidelijker wordt. Aan het begin van het jaar was er net een significant verband te signaleren tussen de sekse van leerlingen en de prestatie-groep waarin zij zaten, aan het eind van het jaar echter is er sprake van een duidelijke relatie. De sekse-differentiatie heeft in ieder geval op groepsniveau duidelijke vormen aangenomen. Tegen de achtergrond van mijn verklaringsmodel betekent dit dat de identiteit die leerlingen toegeschreven hebben gekregen langs die lijn te interpreteren valt. Dat geldt dan met name voor de prestatie-identiteit (-.41), meisjes blijken in toenemende mate de betere leerlingen te worden en dus ook in de 'goede' groepen terecht te komen.

Als we nu naar de variabelen kijken die de meeste invloed hebben op de te verwachten schoolcarrière, dan valt het volgende op: allereerst dat sekse rechtstreeks nauwelijks van belang is (.11), maar kennelijk via de prestatie-groep zijn invloed doet gelden (.70). Vergelijk de invloed van sekse op de prestatie-groep (-.41). Met het noemen van de prestatie-groep is de belangrijkste voorspeller van de schoolcarrière aangeduid, waarbij niet vergeten mag worden dat ook de beide andere groepsvariabelen van belang zijn. Vervolgens dat oefenbeurten (beide perioden) een redelijke voorspeller blijkt te zijn samen met excelleer- en controlebeurten 2e periode.

Indirekte effecten

In tabel 8.5 zijn de directe en indirecte effecten van sekse en opvattingen van ouders ten opzichte van school op de relevante afhankelijke variabelen weergegeven. Ik beperk mij tot de hoofdlijnen en weer in relatie tot de interpretatie zoals ik die hiervoor heb gegeven op basis van de directe effecten.

In grote lijnen is de interpretatie op basis van de directe effecten korrekt, met die aantekening dat het geringe effect van sekse op de te verwachten schoolcarrière tot bijna nul is gereduceerd. Van een directe invloed van sekse op de schoolcarrière is geen sprake voor zover het leerlingen betreft die beurten krijgen. De invloed van sekse zal derhalve voor een belangrijk deel via de prestatie-groep verlopen. De invloed van de milieu-achtergrond van de leerlingen (weergegeven via de opvattingen van ouders over de school) op de schoolcarrière is daarentegen toegenomen.

Eind van het schooljaar: school 1

In tabel 8.6 zien we de resultaten van school 1 aan het eind van het schooljaar. Het blijkt dan dat oefenbeurten vooral aan nauwkeurige leerlingen gegeven worden, correctiebeurten aan meisjes, en controlebeurten eveneens aan nauwkeurige leer-

Tabel 8.5: Directe en indirecte effecten van een tweetal onafhankelijke variabelen op de onderscheiden afhankelijke variabelen, aan het eind van het schooljaar in school 3

	Direkt effect	Indirekt effect	Totaal effect
Orde-identiteit ind *			
sekse	- 18	20	02
opvattingen school	-	.15	15
Milieu-groep *			
sekse	70	- 29	41
opvattingen school	23	- 11	12
Sekse-groep *			
sekse	46	- 03	43
opvattingen school	19	12	31
Prestatie-groep *			
sekse	- 41	01	- 40
opvattingen school	- 43	13	- 30
Schoolcarrière *			
sekse	11	- 12	- 01
opvattingen school	- 19	- 18	- 37

* De met een asterix gemerkte variabelen zijn de afhankelijke variabelen

lingen en meisjes.

Leerlingen die in handarbeidersmilieu-, jongens- en 'goede' groepen zitten krijgen meer oefenbeurten (.22, resp. .39, resp. .47) en weinig controlebeurten (-.37, resp. -.44, resp. -.27). Van de leerlingen die beurten krijgen wordt het lidmaatschap van de nivogroepen vooral bepaald door de sekse van de leerlingen (.47, resp. .83, resp. 1.09) en door het nauwkeurig kunnen werken (-.98, resp. -.78, resp. -.91). In mindere mate spelen bij de sekse-groep en de prestatiegroep individuele identiteitskenmerken een rol.

De schoolcarrière van leerlingen die beurten krijgen wordt in belangrijke mate bepaald door nivogroepkenmerken: de milieu-groep (-.74: leerlingen die in hoofdarbeidersmilieu groepen zitten hebben een voorspoediger schoolcarrière voor de boeg, dan leerlingen die in andere milieu-groepen zitten) en de prestatie-groep (.34: leerlingen die in 'goede' groepen zitten hebben eveneens kans op een goede schoolcarrière). Daarnaast is de individuele prestatie-identiteit van belang (.39). Van de beurten spelen alleen de oefenbeurten een bescheiden rol (-.11: leerlingen die weinig oefenbeurten krijgen hebben een grotere kans op een succesvolle schoolcarrière, dan andere leerlingen). Hetzelfde geldt voor langzame leerlingen (-.23).

Tabel 8.6: De multiple regressie-coëfficiënten (beta's¹) behorende bij de vergelijkingen voortvloeiende uit het paddiagram (einde schooljaar) van school 1 (N = 298)

Onafhankelijke variabelen		Afhankelijke variabelen											
		4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
I	<i>Leerlingenkenmerken</i>												
	1 Gezinssituatie	* ²	* ²	* ²	- 13	17	- 23	* ²	22	* ²	26	* ²	* ²
	2 Opvattingen ouders over school	12	* ²	- 13	* ²	* ²	- 11	35	- 37	21	15	- 21	- 17
	3 Sekse	- 31	56	* ²	- 16	- 47	- 24	- 41	* ²	47	83	1 09	* ²
	4 Snelheid			13	* ²	- 13	* ²	16	24	- 32	* ²	25	- 23
	5 Nauwkeurigheid			46	* ²	61	39	43	48	- 98	- 78	- 91	* ²
II	<i>Interaktiekenmerken</i>												
	6 Oefenbeurten						* ²	* ²	* ²	22	39	47	- 11
	7 Korrektiebeurten						- 11	- 15	* ²	- 09	.15	15	* ²
	8 Controlebeurten						52	* ²	- 20	- 37	- 44	- 27	* ²
III	<i>Identiteitskenmerken</i>												
	9 Prestatie-identiteit, individueel									29	58	60	39
	10 Orde-identiteit, individueel									13	27	40	16
	11 Sociale identiteit, individueel									19	48	17	18
IV	<i>Nivogroepen</i>												
	12 Milieu-groep												- 74
	13 Sekse-groep												* ²
	14 Prestatie-groep												34
V	<i>Schoolcarrière</i>												
	15 Te verwachten schoolcarrière												
	R ² Totaal	09	28	21	07	29	62	39	34	66	73	74	89

¹ p = ≤ .001

² * niet significant

Vergelijking school 1 en 3 aan het eind van het jaar

Een eerste verschil tussen beide schoolklassen blijkt uit het onderscheiden belang van de milieugroep voor de schoolcarrière. Omdat klas 1 sociaal niet homogeen van samenstelling is en klas 3 wel is dat waarschijnlijk de reden.

In beide klassen speelt de prestatie-identiteit een dominante rol, zowel individueel als kontekstueel (in klas 3 is met het kontekstuele effect tevens een individueel effect gemeten door de hoge correlatie tussen groeps- en individueel gegeven). Dat betekent dat de inschatting van de leerkrachten van het prestatienivo van hun leerlingen een zeer belangrijke rol speelt in het schoolse selectieproces.

Een tweede verschil betreft het onderscheiden belang van de beurtenverdeling voor de schoolcarrière. In klas 1 zijn alleen de oefenbeurten van belang, zij het op een bescheiden wijze. Klas 3 laat zien dat controle-, excelleer- en oefenbeurten van belang zijn. Een verklaring hiervoor moet naar mijn idee gezocht worden in de nauwe relatie die er bestaat bij leerkracht 3 tussen oefenen als didactisch middel en de beurtenverdeling als instrument daartoe. Bovendien is zij voortdurend op zoek naar verbeteringen in leerprestaties van leerlingen, die zij ook uitdrukt in het lidmaatschap van nivogroepen. De beurtenverdeling blijkt een belangrijk instrument te zijn in dit kader.

Een derde verschil tussen beide klassen en leerkrachten is terug te voeren op het relatieve belang dat aan nivogroepen wordt toegekend door de beide leerkrachten. Uit de analyse van de perspectieven van de leerkracht bleek dat de nivogroepen in klas 1 heterogeen zijn samengesteld vanuit het motief om leerlingen te leren samenleven: 'goede' en 'slechte' leerlingen zitten bij elkaar in groepjes, in tegenstelling tot klas 3. In het cijfermatige deel van mijn analyse is dit verschil tussen beide klassen terug te vinden: in klas 1 is er nauwelijks sprake van een samenhang tussen de individuele prestatie-identiteit en de groepsidentiteit ($r = -.01$), in klas 3 is dat echter .83. Ook uit de padanalyse zien we ditzelfde beeld terugkeren. Voor leerkracht 3 zijn de nivogroepen het middel bij uitstek om de (prestatie-) ontwikkeling van de leerlingen ook ruimtelijk uit te drukken. Ook ten aanzien van de nivogroepen speelt de beurtenverdeling een belangrijke rol, in mindere mate is dat het geval in klas 1.

Door de nivogroepen en mate van belangrijkheid die er aan wordt toegekend door de leerkracht, wordt er een situatie geschapen waarin etiketteringsprocessen een belangrijke rol kunnen spelen, en wel in het kader van wat Richer genoemd heeft de referentiegroep processen.

Konklusies

Het belang van dit onderzoek hangt direkt samen met de hiervoor geformuleerde konklusies. Als het proces van identiteitsformatie zo'n belangrijke rol speelt in schoolse leerprocessen, relatief onafhankelijk van het al of niet snel en nauwkeurig kunnen werken van leerlingen, vooral ook via de groepeeringspraktijk van de leerkracht, dan ligt hier een duidelijk aangrijpingspunt voor verandering en verbetering van het onderwijs. Homogene groepsvorming leidt aan het begin van de lagere schoolperiode al tot een selectieproces waar leerlingen uit handarbeiders milieus de dupe van dreigen te worden. Meynen (1982) heeft in een recente publicatie aangetoond dat er in de lagere schoolperiode een proces van homogenisering optreedt ten aanzien van het prestatieprofiel van leerlingen: leerlingen die aan het begin van de lagere schoolperiode goed zijn op een bepaald terrein worden dat over de hele linie in de loop der tijd. Het omgekeerde gebeurt bij de slechte presteerders, die worden steeds slechter.

De resultaten wettigen de veronderstelling dat de aard van de groepeeringsactiviteiten van leerkrachten, gekoppeld aan de identiteitsformatie een belangrijke rol spelen in dat homogeniseringsproces. En wel in die zin, dat leerlingen via de geschreven schoolse identiteit een plaats krijgen toegewezen in de klas (etikettering), hetgeen gevolgen heeft voor de manier

waarop zij in de interactie betrokken worden (stigmatisering). Het beurtenverdelingsmechanisme is een belangrijk stigmatiseringsproces, waarmee de ervaring van de schoolse werkelijkheid voor leerlingen voorgestrukt wordt. Leerlingen worden aan het begin van hun schoolloopbaan via nivogroepen al in verschillende 'stromen' geplaatst. De marges om van 'stroom' te wisselen is voor bepaalde categorieën leerlingen klein. De naar subcultureel milieu en sekse verschillende schoolprestaties aan het eind van de lagere school zijn kennelijk voor een belangrijk deel het resultaat van dagelijkse etiketterings- en stigmatiseringsactiviteiten van leerkrachten.

Discussie

Bij de beoordeling van de resultaten van deze studie en de konklusies die daaraan verbonden zijn, dient bedacht te worden dat het hier om een beschrijvend onderzoek gaat, waarbij tastenderwijs geprobeerd is om het duistere fenomeen van selectie als alledaags proces te ontmaskeren. Bij deze onderneming zijn wij veel problemen tegengekomen die zo goed mogelijk zijn opgelost binnen de grenzen van onze - en waar het deze studie betreft: mijn - mogelijkheden. Er is met andere woorden geen sprake van naar andere scholen generaliseerbare konklusies, dat is ook niet nagestreefd. Voor de betreffende schoolklassen zijn ze wel geldig. Deze opmerking verdient enige toelichting.

Geldigheid en generaliseerbaarheid

Generaliseerbaarheid van gegevens in termen van geldigheid voor een bepaalde populatie levert doorgaans een 'gemiddeld' beeld op van de relevantie van factoren in de verklaring van een verschijnsel. Bijvoorbeeld het evaluatieonderzoek van het onderwijsstimuleringsbeleid (vgl. Mens en Van Calcar, 1981). Daarin is geprobeerd om de werking van dat beleid in beeld te brengen. Het belang van dergelijk onderzoek ligt in het algemene beeld dat wordt geschetst en op basis waarvan de centrale overheid eventueel bijstelling van haar beleid zou kunnen realiseren. Scholen en begeleidingsdiensten hebben aan een dergelijk onderzoek relatief weinig, omdat hun specifieke situatie daarin niet als zodanig is terug te vinden. Mijn stelling is dat onderzoek dat een bijdrage aan de verbetering van het onderwijs wil leveren niet generaliseerbaarheid van resultaten moet nastreven in termen van representativiteit, maar eerder door middel van het vergelijkende onderzoek van verschillende 'cases' de reikwijdte van de resultaten moet zien te verhogen. De konstante vergelijkende methode van Blumer en Glaser & Strauss biedt daarvoor een goed kader.

De praktische konsekventies daarvan kunnen onder meer zijn, dat onderwijsbegeleidingsdiensten eerst een systematisch 'diagnostisch' onderzoek zouden moeten (doen) verrichten, ten einde de te veranderen aspecten van het onderwijsgebeuren te identificeren.

Geldigheid en toetsend onderzoek

'Exploratief' onderzoek wordt meestal gezien als een noodzakelijke voorfase van het 'echte' onderzoek, dat hypothese-toetsend van karakter dient te zijn. Volgens de handboeken bouw je een dergelijke fase in wanneer je niet voldoende op de hoogte bent met het betreffende veld, het gaat erom een paar ideeetjes op te doen die je kunt gebruiken om je hypothesen te formuleren. De toetsing wijst wel uit of het de juiste ideeetjes waren. Hofstee (1980, p. 137 e.v.) meent dat veel exploratief onderzoek 'oneigenlijk' is, omdat het niet zo vaak zal voorkomen dat over bepaalde problemen niets of weinig bekend is. Het is dus een zwakgebod van de onderzoeker dat, om in de terminologie van Hofstee's theorie over onderzoek als weddenschap te blijven, diens luiheid of vooringenomenheid moet verhullen. In zijn onderzoekstheorie is dat niet zo'n probleem, want een dergelijke onderzoeker valt al snel door de mand, omdat over de juistheid van het onderzoek 'gewed' kan worden. Exploratief onderzoek is alleen dan legitiem wanneer het wordt beschouwd als een

privé investering van de onderzoeker die niet het risico wil lopen op grote schaal ongelijk te moeten bekennen (p. 138). Zo'n onderzoek doet in de 'wetenschapstombola' dan ook niet mee. Mochten er al resultaten uit komen, misschien zelfs spectaculaire, dan is dat sneu voor de onderzoeker, aan de andere kant kan hij of zij nu wel mee wedden, men kan nu immers een gefundeerd bod uitbrengen op een te verwachten uitkomst van onderzoek in de vorm van een predictieve verdeling, aldus Hofstee. Ik ben het met een dergelijke opvatting niet eens. Hier wordt een karikatuur van de onderzoekswerkelijkheid gecreëerd.

Een tweetal kanttekeningen hierbij. Allereerst is er het probleem van de kwaliteit van de hypothesen. Veel onderzoek mankeert een goede theoretische basis van waaruit kwalitatief hoogwaardige hypothesen afgeleid kunnen worden. Niet omdat de onderzoeker minder competent zou zijn, maar gezien de stand van theorievorming binnen de onderwijswetenschappen. Als onderzoekers bij de formulering en uitwerking van hun onderzoek toch in een hypothesen toetsende richting gedwongen worden, bijvoorbeeld door de subsidieër daarin gesteund door 'zijn' forum, dan creëert men een situatie waarin de kennisontwikkeling eerder geblokkeerd dan gestimuleerd wordt. Relatief los van elkaar staande hypothesen leveren nu eenmaal geen coherent theoretisch kader op. Een tweede probleem in de verhouding exploratief - toetsend onderzoek, zoals die door Hofstee wordt geschilderd, betreft de diskwalifikatie van onderzoekers die 'exploratief' te werk gaan. Het zal ongetwijfeld waar zijn dat er ook bij onderzoekers luiards en non-valeurs voorkomen, maar ik ga er vanuit dat die normaal over de populatie verdeeld zijn en niet bij uitstek aangetroffen zullen worden in de hoek van het 'exploratieve' onderzoek. Of er zoveel oneigenlijk 'exploratief' onderzoek is, moet Hofstee eerst maar eens aantonen.

Een heel ander geluid laat Galtung horen in een opstel over het creatieve karakter van onderzoek (Galtung, 1979). Hij stelt daarin dat het erg belangrijk is om als onderzoeker de ideeën voor onderzoek die iemand krijgt zo ongestoord mogelijk uit te werken. Hij meent zelfs dat het beter is om juist niet in de beginfase van een onderzoek eerst alle literatuur te lezen die er over het betreffende onderwerp is verschenen:

• • •
“(. . .) it is actually doubtful whether literature is very important at all except as a way of finding out whether somebody else has done exactly the same”
(p. 213).
• • •

Het door sommige auteurs gesignaleerde gevaar van overlap en dubbel werk vindt Galtung eerder een positief punt: op deze manier is nog zo iets als een test op 'intersubjectiviteit' mogelijk. Bovendien bevordert het de communicatie tussen onderzoekers. Uitgebreid literatuuronderzoek doe je in de verslagfase van het onderzoek, waarin je je eigen resultaten vergelijkt met die van anderen.

Dus de vermeende 'luiheid' van Hofstee is bij Galtung een voorwaarde voor creatief onderzoek, waarbij van te voren niet vaststaat wat de resultaten zullen zijn. Galtung vindt zelfs dat onderzoekers die precies doen wat ze beloofd hebben en resultaten opleveren zoals vooraf aangekondigd, óf met oogkleppen op gewerkt hebben óf geniaal zijn. Het eerste lijkt meer voor de hand te liggen, omdat de afloop van een onderzoek doorgaans ongewis is; de werkelijkheid is complexer en weerbarstiger dan wij geneigd zijn te denken.

Met name voor subsidiegevend instanties is dit volgens Galtung een belangrijke problematiek (of zou het moeten zijn), omdat deze instellingen geneigd zijn een grote waarde te hechten aan de voorspelbaarheid van de uitkomsten van onderzoek. Een vrijer subsidiebeleid, waarbij met name ook meer kwalitatief onderzoek aan bod kan komen, zou wel eens op den duur meer 'rendement' kunnen opleveren.

Over geldigheid en betrouwbaarheid

In het verlengde van het voorgaande wil ik een ander element aan de gedachtengang toevoegen, namelijk het probleem van de verhouding tussen geldigheid en betrouwbaarheid van onderzoeksresultaten. Van geldigheid is sprake, wanneer wij met de theorie en/of hypothesen de relevante processen in het onderzoek zijnde deel van de werkelijkheid adequaat kunnen formuleren. In ons onderzoek proberen wij op verschillende manieren de geldigheid van de theorie-ontwikkeling te waarborgen: door middel van de patronenanalyse waar in de protocollen scènes onderscheiden worden en onderling met elkaar vergeleken. Op deze manier kunnen wij tot geldige categorieën komen van het interactieproces. De beurtenanalyse verloopt in principe op dezelfde manier. Deze manier van werken impliceert, dat je begint met relatief open categorieën, de zogenaamde richtinggevende begrippen, maar dat in de loop van het onderzoek de categorieën of begrippen langzamerhand meer gesloten worden. Nieuwe 'cases' krijgen dan ook steeds meer de functie te toetsen of de categorieën ook daarvoor gelden. Een ander belangrijk moment in de geldigheids-'bewaking' is de controle op onze interpretaties van het onderzoeksmateriaal door middel van gesprekken met betrokkenen (in casu de leerkrachten). De resultaten van deze gesprekken hebben een belangrijke rol gespeeld bij de analyse van het materiaal. Een laatste wijze waarop we geprobeerd hebben de geldigheid van ons onderzoek te garanderen betreft de vaststelling van de schoolse identiteit van de leerlingen. Door de gebruikte techniek (zie hoofdstuk 6) leveren niet *wij* de relevante categorieën van de perceptie van de leerkrachten, maar zij zelf. Ook hier kan een vergelijkende analyse inzicht opleveren ten aanzien van de relevante categorieën die leerkrachten hanteren. Naast meer specifiek aan een bepaalde leerkracht gekoppelde categorieën zien wij ook een aantal gemeenschappelijke categorieën.

Het garanderen van de geldigheid van onderzoeksresultaten is een van de belangrijkste opgaven in elk onderzoek. Vaak echter zie je dat er nogal wat consessies gedaan (moeten) worden aan de betrouwbaarheid van het onderzoek. Onder dat laatste wordt doorgaans verstaan de systematische, maar vooral controleerbare wijze van werken van de onderzoeker. Naarmate meer gewerkt wordt met gestandaardiseerde procedures bij dataverzameling, - verwerking en - analyse lijkt de betrouwbaarheid min of meer gegarandeerd. Het gevaar is echter dat de techniek gaat bepalen wat wel en wat niet onderzocht gaat worden, zeker bij de huidige mogelijkheden van elektronische data-verwerking. Men is geneigd meer aandacht aan vragen betreffende de betrouwbaarheid te schenken, dan aan die van de geldigheid. Het pleidooi voor meer kwalitatief onderzoek heeft vooral betrekking op het loslaten van de fixatie van veel onderzoekers op uitsluitend geavanceerde kwantitatieve analysetechnieken, die in de praktijk als een soort sluis gaan fungeren voor wat wel onderzocht gaat worden en wat niet. Het 'diktaat' van de computerprogramma's moet doorbroken worden. Dat betekent niet, dat je geen gebruik moet maken van de beschikbare programma's als je ze in je onderzoek kunt inpassen. Maar de probleemstelling van een onderzoek dient aan te geven wat er onderzocht gaat worden en welke gegevens van belang zijn en hoe ze geanalyseerd gaan worden en niet andersom. Als je daarbij gebruik kunt maken van de verworvenheden van de elektronische ontwikkelingen is dat mooi.

Een nieuwe subsidiepolitiek?

Een laatste opmerking, tenslotte, betreft de vraag of het door mij bepleite soort onderzoek ook een nieuwe subsidiepolitiek veronderstelt. Zelf heb ik, samen met o.a. Wester en Zijlmans, gepleit voor meer aandacht voor de kwalitatieve methodologie (Van der Kley & Wester, 1978), omdat daarmee analyses mogelijk worden die van belang zijn in het kader van vraagstellingen zoals die in deze studie zijn onderzocht. Daarmee lijkt de verhouding tussen de 'kwantitatieve' en 'kwalitatieve' methodologie een probleem. Hoe die verhouding gedacht kan worden, is te illus-

treren aan de hand van een interessant artikel van Scholte (1980) waar hij een vergelijking maakt tussen de methodologie zoals die door De Groot in zijn handboek is beschreven en die van Blumer c.s. Zijn stelling is dat er tussen de symbolisch interaktionistische methodologie en die van De Groot op wetenschapstheoretisch nivo geen principieel verschil bestaat. Hij konstateert een grote mate van overeenstemming in de verschillende fasen van het onderzoek en de criteria die daarbij gehanteerd moeten worden.

Als Scholte gelijk heeft en als de methodologische principes van De Groot nog steeds een belangrijke plaats innemen binnen de onderwijswetenschappen, hoe komt het dan dat het overgrote deel van de gesubsidieerde onderwijsresearch eenzijdig kwantitatief geïntendeerd is? Ik denk dat als het waar is dat wetenschapstheoretisch gezien er geen principiële verschillen bestaan, er toch minstens theoretische (in de zin van paradigmatische) en onderzoeksstrategische verschillen bestaan, die meer kwalitatief onderzoek, zoals bedoeld, problemen berokkent.

Wellicht dat dit boek kan bijdragen aan een verheldering van de discussie door deze op een konkreter nivo te brengen, zodat duidelijk wordt waar mogelijke scheidslijnen lopen en wat de consequenties daarvan kunnen en moeten zijn voor de subsidiering van ook 'kwalitatief' onderzoek.

¹ Met leerkracht 1 is geen gesprek gevoerd over haar groeperingsactiviteit, omdat in 1976 het perspectief van een analyse van nivogroepen bij ons nog niet aanwezig was

² Gebruik is gemaakt van het SPSS-programma voor multivariate regressie (Nie, Hull, Jenkins, Steinbrenner, Bent, 1975) De correlatiematrix zijn opgenomen in bijlage II

³ Bovendien zijn een aantal variabelen niet opgenomen in de analyse, omdat zij een storend effect hebben op de analyse. Oorzaak is waarschijnlijk de wijze van 'meten' van de variabelen, met name de vereiste onafhankelijkheid van de meting zou wel eens een probleem kunnen zijn. Deze opmerking verwijst naar de problemen, die ik heb ondervonden bij de toepassing van de gebruikelijke statistische analysetechnieken op van oorsprong ethnografische gegevens. In het tijdsbestek waarin ik deze analyse heb moeten afronden, was het niet mogelijk om op een andere manier een oplossing te zoeken dan door verwijdering van die variabelen uit mijn model. Gezien het beschrijvende karakter van de analyse lijkt me dat verantwoord

An het eind van deze studie wil ik de balans opmaken wat weten wij meer met behulp van dit onderzoek. En, hoe moet het nu verder? Tenslotte zal ik proberen de relevantie van de konklusies aan te geven voor de onderwijspraktijk.

Het onderwijssociologische onderzoek met betrekking tot de problematiek van onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid is midden jaren 70 duidelijker gericht op de rol die scholen spelen in het proces van milieu- en seksspecifieke selectie. Dat betekende meer aandacht voor binnenschoolse processen en mechanismen, die van invloed zouden kunnen zijn op de schoolcarrières van verschillende categorieën leerlingen. Bovendien impliceerde dat een methodologische verbreding naast het meer kwantitatief georiënteerde onderzoek zien we de belangstelling voor kwalitatief onderzoek toenemen.

Deze verschuiving in oriëntatie in het onderwijssociologische onderzoek is te herleiden tot een drietal oorzaken.

- 1 De onderzoekingen naar de 'reserves aan talent' toonden aan dat het socialisatieproces in de lagere school-periode een belangrijke faktor zou kunnen zijn ter verklaring van de naar milieu van herkomst verschillende schoolprestaties van leerlingen,
- 2 Het falen van compensatie- en aktiveringsprogramma's om de onderwijskansen van leerlingen uit handarbeidersmilieu's te verbeteren, althans op korte en middellange termijn,
- 3 Als gevolg van beide voorgaande oorzaken, het doorbrekend besef dat maatschappelijke ongelijkheid door middel van onderwijs moeilijk kan worden opgeheven, omdat de bron van die ongelijkheid buiten het onderwijs zelf ligt. Wel moet in het onderwijs geprobeerd worden om zoveel mogelijk de vicieuze cirkel te doorbreken, dat leerlingen die uit 'kansarme' milieu's komen ook in het onderwijs tot de 'kansarmen' gaan behoren.

In deze studie is geprobeerd een begin te maken met het onderzoek naar processen en mechanismen in een drietal eerste klassen van lagere scholen. Daarbij is uitgegaan van de gedachte dat in onderwijs als maatschappelijke institutie regels zijn uitgekristalliseerd, die het handelen van mensen in die institutie reguleren. De interactie in schoolklassen zal daardoor een min of meer patroonmatig verloop krijgen. In veel gevallen leidt dat tot routinevorming. De patroonmatigheid van de schoolse interactie is een belangrijk object van onderzoek, omdat daarmee sociologisch relevante aspecten van het alledaagse schoolklasgebeuren bloot gelegd kunnen worden. De theorievorming op basis van het begrip 'regelgeleid gedrag' (De Vries, 1977) lijkt in dit verband vruchtbaar. In samenhang daarmee is betoogd dat het voor een sociologische theorie over selectie als alledaags proces onontbeerlijk is om aandacht te schenken aan begrippen als macht en etiketteren. Tezamen met het begrip regelgeleid gedrag zijn beide gehanteerd als uitwerkingen van wat binnen de onderwijssociologie tegenwoordig de maatschappelijke ongelijkheidsbenadering wordt genoemd (vgl. Wesselingh, red., 1979).

Als een belangrijke afleiding van macht is vervolgens discipline(ring) opgevat, omdat daarmee de werking van macht in alledaagse interactieprocessen onderzocht kan worden. Voor het onderwijs betekent dit, dat disciplineren betrekking heeft op het aanleren van 'gewenst gedrag', resp. op de strikte naleving van regels. Daarmee is tevens een relatie gelegd met sociale controle-processen. Aan de hand van het werk van de Franse historicus en filosoof Foucault is het discipline-begrip verder uitgewerkt als een 'anatomie van de macht'. Centrale gedachte daarbij is, dat het stellen van regels een proces van homogeniseren oproept, wat tevens een individualisering betekent, omdat het mogelijk wordt verschillen tussen individuen te meten, nivo's vast te stellen, etc. Disciplineren impliceert ook zicht-

baarmaking (vooral het wetenschappelijk onderzoek heeft daar een functie in), waardoor het zichtbaar gemaakte voor 'bewerking' toegankelijk wordt. Onderzoek is dus ook een disciplinair instrument. Als voorbeeld is gegeven de deficiet-differentie controverse, waar door middel van verschillende opvattingen verschillende werkelijkheden geproduceerd worden wat tot een ander ingrijpen in de werkelijkheid leidt. Zo is de definitie van het achterblijven in schools presteren van arbeiderskinderen in de deficiet-opvatting gesteld in termen van individuele 'tekorten', die in deze opvatting verholpen kunnen worden door middel van gerichte maatregelen (o.a. compensatieprogramma's). De kritiek op deze opvatting richt zich vooral op het niet ter discussie stellen van schoolse regels in vergelijking waarmee bepaalde categorieën leerlingen niet adequaat (kunnen) presteren.

De discussie over de functies van onderwijs konsentreert zich in dit kader op de verhouding tussen socialisatie en disciplineren. Uit de gangbare definitie van socialisatie (p. 20) wordt de konklusie getrokken dat het ook daarin gaat om het aanleren van 'gewenst gedrag', om het leren toepassen van relevant geachte regels. Socialisatie is dus altijd ook disciplineren. Mijn stelling is, dat in een theorie - waarin macht en regelgeleid handelen als uitgangspunt worden genomen - socialisatie primair onder het opzicht van disciplineren beschouwd moet worden. In dit verband is ook de relevantie van het begrip etiketteren te plaatsen. Etiketteren (p. 22) wordt opgevat als een centraal proces, dat in functie staat van de regelhandhaving. Een belangrijke rol spelen de identiteiten, die men elkaar toekent als basis voor het sociaal handelen. Etiketteren kan derhalve in a-symmetrische relaties ook een machtsinstrument zijn.

De relevantie van het theoretisch kader voor het onderzoek van alledaagse selectieprocessen in het onderwijs komt tot uitdrukking in de hypothese van het onderwijs als stromenland. De kern van deze hypothese is dat het onderwijs geen eenheid is, maar een verzameling van afzonderlijke stromen, waarin zich de structuur van het oude standenonderwijs voortzet. Dit geldt ook voor het lager onderwijs voorzover daar op enigerlei wijze gewerkt wordt met nivogroepen. Belangrijkste taak van leerkrachten in het eerste leerjaar van de lagere school is, na te gaan in welke 'stroom' leerlingen thuishoren. Daarbij spelen schoolse identiteiten die leerkrachten hanteren een bemiddelende rol.

De probleemstelling van het onderzoek luidt als volgt:

- 1 Welke regels bepalen de beeldvorming over leerlingen binnen de institutie onderwijs?
- 2 Hoe werkt deze beeldvorming door in de alledaagse schoolklas-interactie?
- 3 Op welke wijze en onder invloed van welke factoren worden sociaal milieu en sekse getransformeerd in voor het schoolse leerproces relevante identiteiten, en wat voor konsekventies heeft dat voor het schoolse selectieproces?

De probleemstelling is in hoofdstuk 4 nader uitgewerkt met behulp van een aantal richtinggevend begrippen, als startpunt voor een gefundeerde theorie over selectie als alledaags proces. Daarmee wordt aangesloten bij de kwalitatieve methodologie binnen de sociale wetenschappen (met name Glaser & Strauss).

Als antwoord op de eerste vraag van de probleemstelling (welke regels bepalen de beeldvorming over leerlingen) kan gelden de konklusie, dat leerkrachten (zeker aan het begin van het schooljaar) expliciet georiënteerd zijn op de 'goede' leerlingen met de 'goede' leerlingen wordt lesgegeven, met de 'slechte' geïnteresseerd. Bovendien blijkt dat het op orde houden van de klas ('classroom management') een andere oriëntatie is, wat tot uitdrukking komt in de 'braaf'/'lastig'-dimensie van de schoolse identiteit. De beeldvorming blijkt bovendien sterk rol-bevestigend te zijn. Arbeiderskinderen worden als ongeïnteresseerd, traag van begrip en d. gezien, jongens als druk, geïnteresseerd, en goede leerprestaties leverend.

De tweede vraag is voor een deel beantwoord met de konklusie, dat leerkrachten georiënteerd blijken te zijn op minderheden in hun klassen. Dat wil zeggen, dat de sociale kompositie van een schoolklas een belangrijke faktor blijkt te zijn in het schoolse etiketteringsproces. Daar waar leerlingen uit het hoofdarbeidersmilieu in de minderheid zijn, is de leerkracht juist op hen gericht en wel in positieve zin: daar worden de 'goede' leerlingen in herkend. Hetzelfde geldt voor meisjes, maar dan in negatieve zin: zij worden vooral gepercipieerd als rustig, sociaal, precies, maar onzelfstandig. Dat de door de leerkracht als 'goed' gepercipieerde leerlingen ook betere schoolresultaten behalen, vindt in mijn onderzoek geen ondersteuning.

Het andere deel van de beantwoording van deze vraag komt voor rekening van de beurtenanalyse. Het via beurten in de interactie betrokken worden, levert een (ogenschijnlijk) afwijkend beeld op van wat we bij de analyse van de perspectieven van de leerkrachten zijn tegengekomen: lesgeven met 'goede' leerlingen en oefenen met 'slechte'. Uit de beurtenanalyse blijkt dat leerlingen afkomstig uit handarbeidersmilieu relatief weinig beurten in oefenpatronen krijgen aan het begin van het jaar, en veel aan het eind. Op grond van het voorgaande zou het omgekeerde verwacht mogen worden. Deze 'tegenstrijdigheid' is optisch bedrog: uit de analyse blijkt ook dat het type oefenpatronen vooral aan het begin van het jaar het meest relevant is. Dat betekent tweemaal: allereerst dat oefenen aan het begin van het jaar dominant is, vervolgens, dat allerlei soorten beurten in oefenpatronen voorkomen waarvan de typische oefenbeurten vooral voor rekening komen van deze categorie leerlingen.

Met andere woorden, de konklusie dat lesgeven wordt met de 'goede' leerlingen en geïfend met de 'slechte' vindt ook z'n vertaling in de verdeling van schoolse beurten, waaruit blijkt dat er ook sprake is van een stigmatiseringseffekt.

De vraag naar het transformatieproces van subkultureel milieu en sekse in schoolse identiteiten en de gevolgen daarvan voor het schoolse selectie-proces, is voor een deel beantwoord door de konklusie dat het milieu van herkomst van leerlingen aan het begin van het schooljaar de voornaamste bron is voor de beeldvorming, terwijl dat in de loop van het jaar zich wijzigt ten gunste van sekse. Dat betekent, dat de identificatie van 'goede' leerlingen eerst via het milieu van herkomst plaats vindt. Deze konklusie vindt ondersteuning in het belang van groeiprocessen naar sekse vooral aan het eind van het jaar. Hier is het effect te zien van homogene groepsvorming.

De beantwoording van de vraag naar het transformatieproces is voor een ander deel mogelijk door middel van de resultaten van de padanalyse in hoofdstuk 8. Daaruit blijkt dat het effect van subkultureel milieu en sekse op de schoolkariere vooral verloopt via de groepsvorming naar prestatie-identiteit en milieu. Alleen subkultureel milieu heeft ook een direkte invloed op de schoolkariere, zij het een geringe.

Uit deze resultaten blijkt het belang van schoolse identiteiten in het alledaagse selectieproces als een bemiddelende faktor tussen subkultureel milieu en sekse enerzijds en schoolkariere anderzijds. Vooral in combinatie met nivogroepen treedt er een ongelijkheidsreproducerend effect op, bij homogene groepen (klas 3) sterker dan bij heterogene (klas 1). In dit verband is gewezen op de relevantie van de konklusie van Meynen, waar hij gewag maakt van een homogeniseringsproces dat gedurende de lagere school-periode zou optreden. Goede leerlingen gaan steeds beter presteren op een breed terrein, terwijl slechte presteerders steeds slechter worden.

De veronderstelling is gerechtvaardigd om te verwachten dat voorzover met (homogene) nivogroepen gewerkt wordt een dergelijk effect zeker zal optreden. De hypothese van het onderwijs als stromenland is daarmee voorzien van enige empirische evidentie.

Belang voor de onderwijspraktijk

De konklusies van dit onderzoek geven aanleiding om vraagtekens te plaatsen bij het principe van nivodifferentiatie als onder-

wijskundig middel om de leerprestaties van bepaalde categorieën leerlingen te verbeteren. Zonder enige overdrijving kan gezegd worden, dat het middel erger is dan de kwaal.

Op welke manier dan wel handarbeiderskinderen betere mogelijkheden gegeven kunnen worden op een perspectiefrijker schoolkariere, kan op basis van dit onderzoek niet met zekerheid gezegd worden. Wel zijn er een aantal aanwijzingen te vinden, die nader geëxploreerd kunnen worden:

1. Zo is er zonder twijfel een taak weggelegd voor de opleidingen om de aankomende leerkrachten adequaat voor te bereiden op hun taak. De analyse van de perspectieven van leerkrachten levert een duidelijk beeld op van een rol-bevestigende instelling van leerkrachten, zowel naar milieu als sekse.
2. De wijze waarop leerlingen in de interactie betrokken worden via beurten staat duidelijk in functie van de beeldvorming van leerlingen door leerkrachten. Er gaat, met andere woorden, een fuikwerking van uit.
3. Leerkrachten zullen meer met hun eigen en elkaars lespraktijk gekonfronteerd moeten worden om de praktische effecten van hun handelen te leren zien. Het werken met videomateriaal maakt dat technisch mogelijk. De professionele autonomie van leerkrachten belemmert dat wellicht.
4. Emancipatorisch onderwijs kan alleen gerealiseerd worden als wij inzicht hebben in wat leerlingen in het huidige onderwijs 'leren': afhankelijkheid van 'gezagsdragers'.

Deze studie heeft aangetoond dat het zinvol is om alledaagse interactieprocessen te onderzoeken in het kader van wat binnen de Onderwijssociologie het loopbanenonderzoek genoemd wordt. Echter, daarvoor is het wel noodzakelijk dat enige vorm van longitudinaliteit wordt nagestreefd. Pas dan kan de hypothese van onderwijs als stromenland adequaat op handelniveau getoetst worden. De voorliggende studie is in dit opzicht nog maar een begin.

Verantwoording

Voor het schrijven van dit boek heb ik onder andere gebruik gemaakt van reeds eerder gepubliceerde teksten, al of niet in samenwerking met anderen.

De eerste paragrafen van hoofdstuk 2 (p. 8/9) zijn gebaseerd op het artikel 'Sociologisch onderzoek rond het probleem van onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid' van Anton Wesselingh en mij, zoals gepubliceerd in de boekaflevering 1975 van Mens en Maatschappij (Van der Kley & Wesselingh, 1975)

De paragraaf 'Methologische uitgangspunten' in hoofdstuk 4 (p. 27/8) is grotendeels ontnomen aan het artikel 'Op zoek naar een kwalitatieve waarnemingsmethode: de patronenanalyse', dat ik samen met Fred Wester heb geschreven voor het tijdschrift Mens en Maatschappij, no. 3, 1981. Hetzelfde geldt voor de paragraaf 'Patronenanalyse' in hoofdstuk 7 (p. 47/8). De paragraaf 'De beurtenanalyse' is voor een deel (p. 53/4) een bewerking van het eerste deel van mijn artikel 'Beurt en beurtverdeling', zoals gepubliceerd in het tijdschrift Gedrag, no. 3 1980. De paragraaf 'Beurtypen' in datzelfde hoofdstuk (p. 57/8) is een bewerking van een deel van het artikel 'Triangulatie' opgenomen in de bundel 'Methodologie van onderwijsresearch' onder redactie van L. en M. van der Kamp (Lisse, 1982).

Uit ditzelfde artikel stamt ook de paragraaf 'Triangulatie' in hoofdstuk 4 (p. 32/3) en de discussieparagraaf aan het eind van hoofdstuk 8 (p. 65/7), zij het in aangepaste vorm. Hoofdstuk 8 is een bewerking op basis van nieuwe gegevens van een bijdrage die ik heb geschreven voor de reader 'Multilevel aspects in the educational process' onder redactie van P. van den Eeden en H. Oosthoek (1983).

During the past ten years, there has been a change in research objectives concerning the problem of education and social inequality in the Netherlands as well as in many other European countries. After the poor results of both educational policy and special intervention programs to improve educational equality among pupils of different social classes and minority groups as well as gender, the structural framing of education in a system of unequal social relationships (the deep structure of society) has been given more attention by sociologists.

This change in research objective also implied a change of paradigm: the transition from a functional towards a more radical paradigm. Radical especially in respect of the interpretation and evaluation of dominant social processes and mechanisms of reproduction of social inequality in everyday life. Sociologists of education will focus their attention upon the way educational processes contribute to this fundamental process of social reproduction, at least in the European countries.

The new perspective contains elements of several schools of thought in and outside sociology; for instance, there is a strong marxist influence in so far as society is understood as an unstable equilibrium between struggling social classes (sometimes more, sometimes less) and groups on the basis of unequal material and cultural relations to social inheritance. This more objective side of the new paradigm is supplemented with fundamental notions of symbolic interactionism and ethnomethodology, in so far as the attention is focused upon the negotiation of meaning and the consequences for behavior of participants in terms of action in everyday life. In other words, the rules which people follow in their perception and action are becoming important subjects of study.

In addition to rules there are three other important concepts worked out in this study: power, discipline and labelling. A fruitful theoretical starting-point as a first specification of this framework, is the so-called hypothesis of streaming within the educational system. This means the idea of the non-existence of the educational system as a unity; in reality several subsystems exist, each with their own logic and meaning to the participants. In this respect it is definitely wrong to speak of 'unequal opportunity' for working class pupils. Such a notion would presuppose that education is a unity and therefore neutral in terms of class. An important question to be asked in this respect is to what extent different streams are already visible in elementary education, and whether or not they actually function there as such. These questions and the empirical evidence upon which it is based, is of course primarily related to a categorical system of secondary and higher education. Essentially, the hypothesis of streaming within the educational system argues that the '(in)appropriateness' of social background orientations to education are confirmed by the ways in which these orientations are handled during the educational process. In this way objective demarcation lines in society become a subjective reality for pupils, which influences their actions and thereby also reproduces these demarcation lines subjectively. Insofar as education functions in this way, it contributes to the reproduction of existing relationships in society.

In such a context the teachers have certain images of pupils, that indicate the degree to which pupils can be 'schooled'. For example the 'good' versus 'poor' pupils, the 'stupid' versus 'smart' or the 'well-behaved' versus the 'difficult' pupils. These images express the rules teachers follow in the interpretation and anticipation of pupil behaviour. They develop a 'theory' about the reality of teaching by evaluating and systematically dealing with their own experiences.

The previous ideas imply that the central process which determines school careers is that of negotiating school identities of pupils. Negotiation is not a process that will be readily recognized as such by outsiders. Mostly, it will be an implicit process

'hidden' in the daily routines of school class procedures (turn distribution, handling wrong answers, responding to rule violation for instance). In this study is tried to describe and locate this process of negotiating school identities particularly in terms of the distribution of turns. The central research objective is the way in which social background and gender are transformed into identities relevant to the everyday learning process, and what consequences this has for the process of educational selection.

An important expansion of the analysis is the introduction of the ability group as a contextual factor. Ability grouping is defined as the placing of pupils in groups according to the level of ability they have with certain skills. The identity that pupils acquire during the course of the year is also expressed in their assigned place in the classroom. In other words, the group in which a pupil is placed is the physical translation of his or her acquired identity. As such, being a member of a certain group is an important confirmation of the acquired identity. In two of the three classrooms studied during this research, teachers use group classification (in one, throughout the year) as an instrument to express the learning (that is: reading) achievements of pupils geographically. Furthermore, interviews with the teachers involved have shown that they let the distribution of turns depend to an important extent on this group classification. Thus, teachers are more concerned with groups than with individual pupils.

An important feature of this study is the combination of ethnographic methods (participant observation, videorecording, open interviews, etc.) and the more traditional quantitative methods of analysis (crosstabulation, principal component-, regression- and pathanalysis). There are at least two reasons for such a combination: first, the domination in the Netherlands of an empirical-analytical mainstream in methodology and my wish to obtain results that can compete with traditional research with respect to validity and reliability; a second reason is, that it is necessary to gain insight in the way in which different aspects of the selection process are interrelated.

The results obtained from this study indicate that at the beginning of the year teachers are apparently focused on the 'well-behaved' and 'good' pupils. Turns they've been given, offer chances for them to prove themselves. The imagebuilding of pupils by teachers appeared to be strongly role-confirmative: working class children are perceived as unconcentrated, slow of comprehension, etc.; boys as busy, interested and well performing.

Moreover, it seems that teachers are oriented upon minorities in their classes. That is, social composition of schoolclasses appeared to be an important factor in the scholastic labelling process. Are pupils from upper and middle classes in minority then teachers are just at them oriented and in a positive sense: in them they recognize the 'good' pupils. The same is true for girls but in a negative sense: they are perceived as quiet, social, precise, but depending on others. Not supported by this study is the often heard assumption, that pupils that are perceived as 'good' by their teachers have better marks than others.

The importance of ability grouping for the everyday process of selection is evident in the role it plays throughout the school-year in the distribution of different types of turns. At the end of the year moreover, this applies in relation to the schoolcareer prospects. The identity a pupil has acquired in the class becomes visible in his or her membership of an ability group.

The importance of these results is directly related to the previously formulated conclusions. If the process of identity formation plays such an important role in everyday learning processes, and especially through the grouping practices of teachers, then this is a clear point of departure for changing and ameliorating

rating education. Starting at the beginning of the elementary school period, homogeneous group formation leads to a selection-process that threatens to put pupils from working class background at a disadvantage. In comparison with recent Dutch research, where a process of homogenization was found in both a positive and negative direction along lines of social class, the results of this study legitimize the assumption that the nature of teachers' grouping activities - connected to the identity formation - plays an important role in this process of homogenization. The different school achievement, measured in terms of social background and gender at the end of elementary school is apparently to an important degree the result of everyday labeling and stigmatizing activities of teachers. It is evident that these results must have implications for the training of future teachers.

SCHOOL 1

- 1 Op de voorgrond tredend vs afwachtend
- 2 Konsentratie vs gebrek aan konsentratie
- 3 Geen c q wel reacties tonend
- 4 Veel c q weinig contact met anderen
- 5 Goede c q slechte leerprestaties
- 6 Veel c q weinig aandacht vragend
- 7 Niet merkbaar vs duidelijk gemotiveerd
- 8 Grote vs geringe woordenschat
- 9 Veel vs weinig zelfvertrouwen
- 10 Hoge vs geringe schoolmotivatie van de ouders
- 11 Negatieve c q positieve houding t o v de ouders in de klas
- 12 Wel c q niet accepteren van gezag van de juffrouw
- 13 Wel c q niet willen domineren binnen de groep
- 14 Wel c q niet erop uit streken uit te halen
- 15 Gesloten vs open
- 16 Weinig c q zeer kritische houding t a v lesgebeuren
- 17 Zelfstandig vs niet zelfstandig

SCHOOL 2, 1e periode

- 1 Woordenschat
- 2 Spreekvaardigheid
- 3 Open vs gesloten persoonlijkheid
- 4 Makkelijk vs moeilijk kontakten met anderen leggend c q krijgend
- 5 Wel vs niet in staat zelfstandig te werken
- 6 Speels en onbevangen vs gehaaid
- 7 Wel vs niet voor zichzelf opkomend
- 8 Wel vs niet rijk geschakeerd gevoelsleven
- 9 Drukt zich wel c q niet uit in materialen
- 10 Drukt zich uit in bewegingen, veelvormig expressief vs schraal
- 11 Goede c q slechte motoriek
- 12 Wel c q niet agressief t o v andere kinderen
- 13 Stil vs druk in de klas
- 14 Gespannen vs vrij van spanning
- 15 Eigenwijs vs volzaam
- 16 Origineel vs kleurloos
- 17 Pittig vs loom
- 18 Verdraagzaamheid
- 19 Verlegenheid
- 20 Snel c q langzaam werkend

SCHOOL 2, 2e periode

- 1 Leergierigheid
- 2 Langzaam vs snel van begrip
- 3 Werktempo
- 4 Veel c q weinig aandacht vragend
- 5 Werklust
- 6 Algemene interesse
- 7 Leesvaardigheid
- 8 Zuiver schrijven (diktee)
- 9 Afmaken van taken
- 10 Vertellen van verhalen
- 11 Gymnastiek
- 12 Goed c q slecht kunnen argumenteren

SCHOOL 3, 1e periode

- 1 Verlegenheid
- 2 Onzeker vs zeker
- 3 Rustig vs onrustig
- 4 Zelfstandig vs onzelfstandig
- 5 Gevoeligheid voor de mening van de leerkracht
- 6 Leesvaardigheid
- 7 Vrolijk vs down
- 8 Verbale expressie inhoudsvol vs inhoudsloos
- 9 Zich kunnen uiten

- 10 Op de voorgrond tredend vs terughoudend in de klas
- 11 Verschil tussen binnen of buiten de klas
- 12 Konsentratievermogen
- 13 Echte eerste-klasser vs kleuterachtig
- 14 Doorzettungsvermogen
- 15 Eerlijk vs niet recht door zee
- 16 Groepsgericht vs egocentrisch
- 17 Geordend vs ongeordend

SCHOOL 3, 2e periode

- 1 Zich de mening van leerlingen en leerkracht aantrekkend
- 2 Konsentratie
- 3 Luiheid
- 4 Eerlijkheid
- 5 Inschakelen van de leerkracht bij spel- of persoonskonflikten
- 6 Leesprestatie sec
- 7 Zelfstandigheid op schoolprestatie-gebied
- 8 Volwassenheid vs kinderlijkheid
- 9 Alert vs dromerig
- 10 Behulpzaam vs niet-behulpzaam
- 11 Leergierigheid
- 12 Humoristisch vs niet-humoristisch

SCHOOL 4

- 1 Enthousiast - minder geïnteresseerd
- 2 Aanankelijk - emotioneel onafhankelijk
- 3 Meer - minder intelligent
- 4 Kort - lang in Nederland
- 5 Open - gesloten
- 6 Druk - stil
- 7 Slecht - goed presteren
- 8 Goed - slecht nederlands, gerelateerd aan verblijfsduur
- 9 Verlegen - vrij
- 10 Niet - wel behulpzaam
- 11 Wel - niet geïkseptieerd in de groep
- 12 Lief - niet lief

SCHOOL 5

- 1 Rustig - onrustig, ruzieachtig
- 2 Stimulerend - afleidend
- 3 Dominant - niet dominant
- 4 Met anderen spelen - buitenstaander
- 5 Extrovert - introvert
- 6 Zacht van karakter - kattig
- 7 Rustig - vervelend, treiterig
- 8 Intelligent - niet intelligent
- 9 Snel afgeleid - gekonsentreerd
- 10 Eerlijk - geniepig
- 11 Hard - zacht
- 12 Vrolijk - ernstig
- 13 Stil - open t o v de leerkracht
- 14 Makkelijk - moeilijk vrienden makend
- 15 Agressief - niet agressief

SCHOOL 6

- 1 Goed - minder goed leesnivo
- 2 Goed - minder goed tekenen
- 3 Goed - slecht rekenen
- 4 Treuzelen, talmen - flink doorwerken, gekonsentreerd
- 5 Vlot, sportief - niet zo geïnteresseerd in sport
- 6 Beter luisteen - minder goed luisteen
- 7 Verwend, aanstellerig, aandacht vragend - niet verwend, weinig aandacht vragend
- 8 Meer - minder ijverig
- 9 Goed - slecht kunnen samenwerken
- 10 Weinig - veel algemene ontwikkeling (stimulerend milieu)
- 11 Netjes - minder netjes werken
- 12 Minder - meer open karakter (stiekum)

13. Meer - minder durven doen voor de klas, groep
14. Slecht - goed zelfstandig kunnen werken
15. Rustig - druk zijn (werken) geen aandacht vragen
16. Wel - niet graag zingen
17. Meer - minder spontaan
18. Meer - minder gericht op beloning voor werken
19. Meer - minder behulpzaam voor andere leerlingen

SCHOOL 7

1. Goede leerprestaties - zwak presteren
2. Druk - rustig
3. Iets afstandelijk - gevoelig, aanhankelijk
4. Onduidelijk - duidelijk spreken
5. Verlegen - spontaan (in de groep)
6. Slordig - verzorgd (gehele uiterlijk)
7. Rustig, beheersd - lichamelijk dynamisch
8. Interesse - ongeïnteresseerd
9. Sportief - minder sportief
10. Onzelfstandig - zelfstandig
11. Minder kontakt in de klas - veel kontakt
12. Niet atletisch - atletisch
13. Onzeker - zelfverzekerd

SCHOOL 8

1. Spontaan - verlegen
2. Aandacht vragen - rustig, langzaam
3. Intelligent - minder intelligent
4. Serieus - speels
5. Populair - onpopulair
6. Kwebbels - niet kwebbels
7. Netjes - slordig (werk)
8. Sportief - weinig sportief
9. Kattig - lief
10. Leidinggevend - niet leidinggevend
11. Goed - slecht in rekenen
12. Goed lezen - slecht lezen
13. Slecht zingen - goed zingen
14. Expressief - minder expressief
15. Fantasiearm - veel fantasie

SCHOOL 9

1. Rekenvaardigheid
2. Gymnastisch vermogen
3. Mate van handigheid
4. Cognitief vermogen
5. Verbaal uitdrukkingsvermogen
6. Mate van speelsheid
7. Mate van spontaniteit
8. Woordbeeld
9. Mate van ernst
10. Sociaal gedrag
11. Schriftelijk uitdrukkingsvermogen

SCHOOL 10

1. Kunnen samenwerken
2. Goed kontakt hebben met de leerkracht
3. Dominant zijn (sterke eigen mening hebben)
4. Grote woorden bezitten (woordenschat v. moeilijke woorden)
5. Goed kunnen begrijpen van de opdrachten
6. Stil zijn
7. Bezitten van een goede leesvaardigheid
8. Aksepterende kritiek door leerkracht en mede-leerlingen
9. Konsentratievermogen
10. Zelfstandigheid
11. Eerlijkheid
12. Betrokkenheid van de ouders bij het schoolgebeuren

SCHOOL 11

1. Goed gedrag
2. Goed in 't algemeen
3. Vertellen
4. Er op uit trekken
5. Rustige manier van doen
6. Niet meteen protesteren
7. Alleen vragen stellen als 't nodig is
8. Leiderschapskwaliteiten
9. Goede schriftelijke verzorging
10. Persoonlijke voorkeur van de leerkracht
11. Het rustig van aard zijn van de leerlingen
12. Goede spelling
13. Het wat van 'n ander kunnen hebben
14. Goed in rekenen
15. Goed in gymnastiek

SCHOOL 12

1. Serieus
2. Sociaal gedrag
3. Algemene ontwikkeling
4. Sportiviteit
5. Storingsgedrag
6. Intelligentie
7. Betrokkenheid ouders, gevolg; gedrag kind op school
8. Gedrag ten opzichte van de andere sekse
9. Inbreng klasgesprek

SCHOOL 13

1. Opdracht snel snappen, intelligentie
2. Precies zijn, net werk
3. Spontaniteit
4. Rechtvaardigheidsgevoel (bijv. is straf terecht?)
5. Leiderschap
6. Bij leerkracht in een goed blaadje komen ('strooplikken', 'slijmen', heeft wel een negatieve klank bij de leerkracht)
7. Bedeesdheid
8. Meedoen, meepraten (bijv. in het klasgesprek)
9. Woordenschat
10. Kontakt met anderen (ook vrienden en vriendinnetjes hebben)
11. Kreativiteit

SCHOOL 14

1. Konsentratie
2. Algemene ontwikkeling
3. Plezier in het werk
4. Grove motoriek
5. Woordenschat
6. Werkverzorging
7. Kontakt zoeken
8. Kreativiteit
9. Tempo
10. Zelfstandigheid
11. Motivatie
12. Zelfvertrouwen
13. Aandacht vragen
14. Groepswerken

SCHOOL 15

1. Zelfstandigheid
2. Onzekerheid
3. Verteldrang
4. Overijverig, wil teveel ineens
5. Traag van begrip
6. Introvert
7. Slordigheid
8. Ongekonsentreerd

9. (Goed) verbaal gedrag
10. Expressief, creatief gedrag

SCHOOL 16

1. Het moeite hebben met de verwerking van de leerstof
2. Werktempo
3. Het stil zijn in de klas
4. Gauw kwaad worden in de klas
5. De wil om netjes te werken
6. Stoerheid
7. Sportief
8. Een goed ontwikkelde fijne motoriek
9. Leesvaardigheid
10. Aversie hebben tegen werken
11. Het gekonsentreerd kunnen werken
12. Extra uitleg nodig bij rekenen
13. Door gek te doen etc. veel aandacht vragen van de leerkracht
14. Een goede verzorging van niet primair bij de les behorende onderdelen, zoals het maken van een tekening bij een taallesje

Bijlage 2. Correlatiematrixes

Correlatiematrix van de in de analyse gebruikte variabelen van school 1, tweede periode (N = 298)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1 Gezinsituatie	*														
2 Opvattingen ouders over school	– 06	*													
3 Sekse	43	22	*												
4 Snelheid	– 12	06	– 27	*											
5 Nauwkeurigheid	15	15	52	– 11	*										
6 Oefenbeurten	00	– 06	14	08	41	*									
7 Korrektebeurten	– 21	01	– 20	15	– 03	– 15	*								
8 Controlebeurten	07	– 02	– 04	– 08	40	05	– 23	*							
9 Prestatie-identiteit, individueel	– 21	– 09	– 17	– 00	40	12	– 14	69	*						
10 Orde-identiteit, individueel	– 15	33	– 13	23	30	21	– 07	27	26	*					
11 Sociale identiteit, individueel	26	– 31	15	16	30	19	– 02	01	– 25	06	*				
12 Milieu-groep	12	09	14	– 24	– 50	– 06	– 22	– 49	– 45	– 21	– 15	*			
13 Sekse-groep	39	08	53	12	14	34	– 10	– 32	– 27	07	34	48	*		
14 Prestatie-groep	10	– 08	40	25	10	42	– 13	– 18	– 01	16	12	38	76	*	
15 Te verwachten schoolcarrière	– 06	– 23	01	04	62	23	– 05	62	73	35	18	– 73	– 18	03	*
Gemiddelden	4 05	3 06	54	3 80	4 16	4 52	4 33	3 97	4 04	3 97	4 12	3 93	5 74	3 97	1 97
Standaardafwijkingen	0 96	2 25	50	72	1 04	1 04	1 07	1 09	1 11	1 01	1 02	0 51	2 48	68	81

Correlatiematrix van de in de analyse gebruikte variabelen van school 3, eerste periode (N = 705)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1 Beroepssituatie	*														
2 Gezinsituatie	– 23	*													
3 Sekse	08	28	*												
4 Snelheid	– 16	– 02	27	*											
5 Nauwkeurigheid	– 15	07	30	55	*										
6 Goede/foute antwoorden	14	– 04	– 15	– 10	– 05	*									
7 Orde-identiteit, individueel	– 20	16	– 19	– 15	13	40	*								
8 Persoonlijke identiteit, individueel	16	– 01	30	04	– 20	38	02	*							
9 Milieu-groep	26	07	– 08	33	– 11	– 29	– 37	– 02	*						
10 Sekse-groep	– 13	31	27	07	31	14	22	– 16	– 49	*					
11 Prestatie-groep	19	13	14	56	30	23	– 13	– 16	35	– 03	*				
12 Oefenbeurten	03	15	13	– 46	– 19	– 04	01	37	– 23	24	– 54	*			
13 Excellerbeurten	– 05	– 11	04	17	38	25	09	28	– 23	– 18	27	– 13	*		
14 Korrektebeurten	– 13	– 40	07	– 27	– 25	– 07	– 34	03	– 27	07	– 52	14	– 32	*	
15 Controlebeurten	– 10	31	– 09	– 08	05	06	17	– 49	– 21	54	22	– 06	– 21	04	*
Gemiddelden	4 01	3 88	34	3 75	3 91	4 22	4 07	3 94	4 01	3 50	4 06	3 79	3 98	4 11	4 36
Standaardafwijkingen	91	93	48	79	85	98	1 15	1 43	26	1 09	1 53	91	1 04	1 10	77

Correlatiematrix van de in de analyse gebruikte variabelen van school 3, tweede periode (N = 273)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1 Opvattingen ouders over school	*														
2 Sekse	20	*													
3 Snelheid	30	34	*												
4 Nauwkeurigheid	25	27	48	*											
5 Oefenbeurten 1e periode	– 55	13	– 34	– 16	*										
6 Excellerbeurten 1e periode	17	– 06	08	35	– 11	*									
7 Controlebeurten 2e periode	– 51	– 35	– 04	– 08	11	10	*								
8 Doorvraagbeurten 2e periode	– 05	– 10	– 05	– 09	– 41	– 12	– 00	*							
9 Excellerbeurten 2e periode	– 04	– 18	02	05	12	15	00	– 31	*						
10 Oefenbeurten 2e periode	– 04	– 03	11	15	– 22	– 06	– 13	– 10	20	*					
11 Orde-identiteit, individueel	– 04	28	50	26	06	– 04	– 23	05	– 30	32	*				
12 Milieu-groep	– 09	26	– 14	– 37	32	01	29	– 33	15	– 32	– 19	*			
13 Sekse-groep	17	40	24	– 03	22	14	04	– 64	09	– 11	07	69	*		
14 Prestatie-groep	– 01	– 21	46	40	– 31	23	16	21	12	– 10	04	– 58	– 41	*	
15 Schoolcarrière	25	15	66	40	– 38	32	02	08	28	– 31	– 02	– 08	08	74	*
Gemiddelden	2 14	36	3 81	3 96	3 92	3 92	3 83	4 18	4 28	4 11	4 11	3 99	3 46	4 24	2 04
Standaardafwijkingen	2 26	48	80	85	95	1 00	1 14	1 05	88	1 10	88	46	41	1 34	77

- Aarnoutse, C.A.J.: *Aspecten van begrip en lezen in het vierde leerjaar van het gewoon lager onderwijs*. Nijmegen, 1982.
- Abrahams, F. en I. Sommerkorn: *Arbeitswelt, Familienstruktur und Sozialisation*. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.); *Sozialisation und Lebenslauf*. Hamburg. Rowohlt, 1976.
- Albinski, M. (red.): *Onderzoekstypen in de sociologie*. Assen. Van Gorcum, 1981.
- Andries, F. en T. Vogels: *Voortijdige schoolverlaters*; regio Leiden; een eerste tussenrapport. Leiden. NIPG/TNO, 1979.
- Bakker, B. e.a.: *Veranderingen in individuele schoolloopbanen tussen 1959 en 1977 in de stad Groningen*. In: Mens en Maatschappij, 1982/3. pp. 253-267.
- Baross, Z.: *Ethnomethodologische onderzoeken*. Hoofdstuk IVb van; Hout, van den A. e.a.: *Fenomenologisch onderzoek van de samenleving*. Nijmegen, 1980.
- Barrett, M.: *Women's Oppression Today. Problems in Marxist Feminist Analysis*. London. RKP, 1980.
- Baudelot, C. en R. Establet: *L'école capitaliste en France*. Paris. Maspero, 1971.
- Bereiter, C. en S. Engelmann: *Teaching disadvantaged children in the preschool*. Englewood Cliffs, 1966.
- Becker, H.S.: *Outsiders; Studies in the Sociological Theory of Deviance*. New York. The Free Press, 1963.
- Bellack, A.A. e.a.: *The Language of the classroom*. New York. Teacher College Press, 1966.
- Bernstein, B.: *Class, codes and control*. Vol. 1. London, 1971.
- Bernstein, B.: *Class, codes and control*. Vol. 3. *Towards a theory of educational transmissions*. London, 1975.
- Bernstein, B.: *Codes, modalities and the process of cultural reproduction; a model*. In: Apple, M.W. (ed.); *Cultural and economic reproduction in education*. London. RKP, 1982.
- Bijlsma, K. en P. van der Kley: *Naar een sociologische benadering van de onderwijsleersituatie*. In: Kley, P. van der en A. Wesselingh (red.); *Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid*. Boekaflevering 1975 Mens en Maatschappij.
- Blau, P.M. en O.D. Duncan: *The American Occupational Structure*. New York. Wiley, 1967.
- Blok, H. en W.E. Saris: *Relevante variabelen bij het doorverwijzen na de lagere school, een structureel model*. In: Tijdschrift voor Onderwijsresearch. Jrg. 4/2, 1980. pp. 63-79.
- Blumer, H.: *Symbolic Interactionism, perspective and method*. Englewood Cliffs, 1969.
- Blumer, H.: *Symbolisch Interactionisme*. Meppel. Boom, 1974.
- Boesjes-Hommes, R.W.: *Geldige operationalisering van begrippen*. Meppel, 1970.
- Bogdan, R. en S. Taylor: *Introduction to qualitative research methods. A phenomenological approach to the social sciences*. New York. Wiley, 1975.
- Bonarius, H.: *Persoonlijke psychologie, deel 1: inleiding in de theorie en praktijk van constructieve psychologie*. Deventer. Van Lochem Slaterus, 1980.
- Bonarius, H.: *Persoonlijke psychologie, deel 2: ontwikkelingen in de theorie en praktijk van constructieve psychologie*. Deventer. Van Lochem Slaterus, 1980.
- Boudon, R.: *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York. John Wiley and Sons, 1974.
- Boudon, R.: *The logic of social action*. London. RKP, 1979.
- Bourdieu, P. en J.C. Passeron: *Reproduction in Education, Society and Culture*. London. Sage, 1977.
- Bowles, S. en H. Gintis: *Schooling in Capitalist America; Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York. Basic Books, 1976.
- Brands, J.: *Kompensatieonderwijs, school en milieu*. Nijmegen, Link, 1973.
- Brands, J. e.a.: *Andere wijzen over onderwijs. Naar een materialistische onderwijssociologie*. Nijmegen, Link, 1977.
- Brands, J.: *Diskussiestellingen bij het proefschrift van C. Klaassen*. Siswo, 1982.
- Brophy, J.E. en T.L. Good: *Looking in classrooms*. New York. Harper and Row, 1978.
- Calcar, van C. e.a.: *School, milieu en prestatie*. In: Van Heek, F. e.a.; *Het Verborgene Talent*. Meppel. Boom, 1968.
- Cicourel, A.V. e.a.: *Language Use and School Performance*. New York. Academic Press, 1974.
- Coleman, J.S. e.a.: *Report on Equality of Educational Opportunity*. Washington D.C., Government Printing Office, 1966.
- Collaris, J.W.M., H.M. Pere en J.A. Kropman: *Van Jaar tot Jaar*. Onderzoek naar de school- en beroeps carrière van jongens en meisjes die in 1965 het lager onderwijs verlieten, verricht door het I.T.S. te Nijmegen. 's-Gravenhage, 1978.
- Delamont, S. en D. Hamilton: *Classroom Research; a critique and a new approach*. In: Stubbs, M. en S. Delamont (eds.); *Explorations in classroom observation*. Chichester. Wiley & Sons, 1967.
- Denzin, N.K.: *Sociological Methods; a source book*. Chicago, 1970.
- Dessens, J. en W. Jansen: *Van jaar tot jaar; een commentaar op Dronkers en een analyse op interacties*. In: Mens en Maatschappij, 1979/1. pp. 87-99.
- Dronkers, J.: *Manipuleerbare variabelen in de schoolloopbaan. De toepassing van het Wisconsin model op het nederlandse primaire en secundaire onderwijs*. In: Peschar, J. en Ultee, W. (red.); *Sociale Stratificatie. Boekaflevering van het tijdschrift Mens en Maatschappij*. 1978. pp. 116-144.
- Dronkers, J. e.a.: *Schoolloopbaan en geslacht*. In: Peschar, J. (red.); *Van achteren naar voren*. 's-Gravenhage. SVO, 1979.
- Dronkers, J.: *Bespreking van 'School en Ongelijkheid'*. In: Mens en Maatschappij, 1980/1. pp. 89-95.
- Dronkers, J. en U. de Jong: *Jencks en Fägerlind op z'n hollands, een aanzet tot de studie van de relaties tussen milieu, intelligentie, onderwijs, beroep en inkomen*. In: Sociologische Gids, 1978/1.
- Dronkers, J. en W. Saris: *Een beter schoolloopbaanmodel?* In: Mens en Maatschappij, 1981/1.
- Dronkers, J.: *Do unequal educational chances decrease by legislation put through by political movements? Paper for the Tenth World Congress of Sociology*. First draft, 1982.
- Dunning, E.: *Power and authority in the public schools (1700-1850)*. In: Gleichmann, P.R. (ed.); *Human Figurations. Essays for Norbert Elias*. Amsterdam, 1977.
- Ehlich, K. en J. Rehbein: *Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HLAT)*. In: Linguistische Berichte, 1976/45.
- Elias, N.: *Über den Prozess der Zivilisation*. Bern. Francke, 1969.
- Elias, N.: *Wat is sociologie*. Utrecht. Spectrum, 1971.
- Esland, G.M.: *Teaching and learning as the organization of knowledge*. In: Young, M.F.D. (ed.); *Knowledge and Control*. London. Collier McMillan, 1971. pp. 70-115.
- Exterkate, B., E. Hijmans en J. Willen: *'Nee, zo zeggen we dat niet'*. Nijmegen. Sociologisch Instituut, 1980 (doks. skr.).
- Flanders, N.: *Analyzing Teaching Behavior*. Reading, Mass., 1970.
- Foolen, A., J. Hardeveld en D. Springorum (red.): *Conversatieanalyse*. Nijmegen, 1980.
- Foucault, M.: *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. New York. Vintage Books, 1979.
- Froeling, L.: *Sekse en Selectie*. Nijmegen, 1982 (doks. skr.).
- Gage, N.L.: *Exploration of teacher's effectiveness in lecturing*. In: Westbury & Bellak (eds.); *Research in Classroom processes*. 1972.
- Galtung, T.J.: *On the structure of creativity*. In: *Papers on methodology, essays in methodology*. Vol. 2. Copenhagen, 1979.
- Garfinkel, H.: *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall, 1967.
- Ginsburg, H.: *The Myth of the Deprived Child*. New Jersey, 1972.
- Glaser, B.G.: *The constant comparative method of qualitative analysis*. In: *Social problems*. 1965/12. pp. 436-445.
- Glaser, B.G. en A.L. Strauss: *The discovery of grounded theory; strategies for qualitative research*. Chicago, 1967.
- Good, T., B. Biddle en J. Brophy: *Teachers make a difference*. New York. Holt, 1979.
- Gottschalch, W. e.a.: *Sozialisationsforschung*. Hamburg. Rowohlt, 1971.
- Grob, P. e.a.: *'Ik doe liever iets met m'n hand dan met m'n kop'*. In: Diekerhof, E. (red.); *Leren, wat moet je ermee?* Muiden. Coutinho, 1982.
- Groot, de A.D.: *Methodologie*. 's-Gravenhage, 1961.
- Hänsel, D.: *Opvattingen van leerkrachten en veranderingen daarin als gevolg van beroepsopleidingen*. In: Du Bois-Reymond, M. en A. Wesselingh (red.); *School en Maatschappij*. Groningen. Wolters-Noordhoff, 1981.
- Harbers, H. en M. van Hasselt: *Onderwijs tussen reproductie en reductie*. In: *Amsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 1981/8.
- Hargreaves, D. e.a.: *Deviance in Classrooms*. London, 1975.
- Heek, van F. e.a.: *Het verborgen talent*. Meppel. Boom, 1968.
- Hettema, P.J. e.a.: *Een analyse van het doceergedrag met het oog op*

- de afstemming van de docent en leerling. In: Kemenade, van J.A. (red.); Bijdragen uit de onderwijswetenschappen. Alphen a/d Rijn. Samson, 1983.
- Hijmans, E.: *Leerkrachtperspektieven in het basisonderwijs*. Paper ten behoeve van het seminar Onderwijssociologie, 1982.
- Hoefnagels, H.: *Wat heet sociaal*. Baarn. Ambo, 1983.
- Hofstee, W.K.B.: *De empirische discussie. Theorie van het sociaalwetenschappelijk onderzoek*. Meppel. Boom, 1980.
- Hopman, M. en H. Roseboom: *Een schijn van kans*. Nijmegen, 1979 (doks.kr.).
- Hubers, G. e.a.: *'Heel goed, zeg nog 'n keer'*. De nijmeegse beurtanalyse amsterdams bekeken. Amsterdam, 1981 (intern paper).
- Huls, E.: *Taalgebruik in het gezin en sociale ongelijkheid*. Ooy, 1982 (diss.).
- Hurn, C.: *The Limits and Possibilities of Schooling*. Boston. Allyn and Bacon, 1978.
- Hurrelmann, K.: *Erziehungssystem und Gesellschaft*. Reinbeck bei Hamburg, 1975.
- Idenburg, Ph. J.: *Schets van het nederlandse schoolwezen*. Groningen, 1964.
- Jencks, C. e.a.: *Inequality; a reassessment of the effect of family and schooling in America*. New York. Basic Books, 1972.
- Jong, de U., J. Donkers en W.E. Saris: *Veranderingen in de schoolloopbanen tussen 1965 en 1977: ontwikkelingen in de nederlandse samenleving en in haar onderwijs*. In: Mens en Maatschappij. 1982/1. pp. 26-54.
- Jungbluth, P.: *Van traditionele meisjespedagogiek tot roldoorbrekend onderwijs*. Nijmegen. ITS, 1978.
- Jungbluth, P.: *Docenten over onderwijs aan meisjes. Positieve discriminatie met een dubbele bodem*. Nijmegen. ITS, 1981 (diss.).
- Keddie, N.: *Classroom Knowledge*. In: Young, M.F.D. (ed.); *Knowledge and Control*. London. Collier McMillan, 1971.
- Kelly, G.A.: *The psychology of personal constructs. Vols. 1 and 2*. New York, 1955.
- Kemenade, van J.A.: *Onderwijs en sociale ongelijkheid*. In: Sociologische Gids. 1970/17
- Kemenade, van J.A. (red.): *Onderwijs, bestel en beleid*. Groningen. Wolters-Noordhoff, 1981.
- Kemenade, van J.A. en J. Kropman: *Verborgene talenten? Kritische kanttekeningen bij een onjuiste interpretatie*. In: Sociologische Gids. 1972/4. pp. 219-228.
- Klaassen, C.A.C.: *Sociologie van de persoonlijkheidsontwikkeling. Verkenningen in de socialisatietheorieën*. Deventer. Van Loghum Slaterus, 1981 (diss.).
- Kley, van der P.: *Milieuspecifieke socialisatieprocessen*. Nijmegen, 1973 (intern paper).
- Kley, van der P.: *Beurt en beurtverdeling als interaktionele mechanismen*. In: Gedrag, 1980/3.
- Kley, van der P.: *Over reproductie, emancipatie en maatschappelijke ongelijkheid. Een reactie op Siebe Soutendijk*. In: Psychologie en Maatschappij. 1981/4.
- Kley, van der P.: *Education and Social Inequality. The Role of Ability Groups in the Process of Class- and Gender Related Selection*. In: Eeden, van P. en H. Oosthoek (eds.); *Multilevel aspects in the educational process*. London. Gordon and Breach, 1983.
- Kley, van der P. en A. Wesselingh (red.): *Onderwijs en Maatschappelijke Ongelijkheid*. Boekaflevering van het tijdschrift Mens en Maatschappij, 1975.
- Kley, van der P. e.a.: *'Wat heb ik nou gezegd?' Tussentijds verslag 1 van het onderzoeksproject 'Milieuspecifieke socialisatie'*. Nijmegen, 1977.
- Kley, van der P. en F. Wester: *Selectie in het Lager Onderwijs*. In: Jetten, E. en M. Schoemaker-Hol; *Kansarme groepen en hun onderwijs*. 's-Gravenhage. SVQ, 1978.
- Kley, van der P. e.a.: *Interactie in de schoolklas*. In: Follen, A., Hardeveld, J. en Springorum, D. (red.); *Conversatieanalyse*. Groningen. Xeno, 1980.
- Kley, van der P. e.a.: *Interventiestaat en ongelijkheid*. Nijmegen. Sociologisch Instituut, 1981.
- Kley, van der P. e.a.: *Schichtenspezifische Auslese in der Grundschule*. In: Ehlich, K. en J. Rehbein; *Kommunikation in Schule und Hochschule*. Tübingen. Günther Narr Verlag, 1983.
- Kohn, M.: *Class and Conformity; a study in values*. Homewood, Ill., The Dorsey Press, 1969.
- Krappmann, L.: *Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse*. In: Red. 'Betrifft: Erziehung' (Hrsg.); *Familien-erziehung, Sozialschicht, Schulerfolg*. Weinheim, 1971.
- Krappmann, L.: *Die Entstehung der Lernfähigkeit im Interaktionssystem der Familie und ihre Förderung in der Schule*. In: Halbfas, H., F. Maurer & W. Popp (Hrsg.), *Entwicklung der Lernfähigkeit*. Stuttgart, 1972.
- Kreckel, R.: *Soziale Ungleichheit und 'offene Gesellschaft'*. In: *Soziale Welt*. Vol. 23, 1972.
- Kreppner, K.: *Zur Problematik des Messens in den Sozialwissenschaften*. Stuttgart, 1975.
- Kropman, J. en J. Collaris: *Van jaar tot jaar*. Instituut voor Toegespaste Sociologie, Nijmegen, 1974.
- Labov, W.: *Language in the inner city*. Philadelphia, 1972.
- Lagerwey, N.: *De veranderbaarheid van het onderwijs*. In: Kemenade, van J.A. (red.); *Onderwijs: bestel en beleid*. Groningen. Wolters-Noordhoff, 1981.
- Lambrechts, M.: *Michel Foucault - Exerpten en Kritieken*. Nijmegen. SUN, 1982.
- Leeuw, de J.: *De politieke relevantie van correlaties*. In: *Sociologische Gids*, Jrg. 25/1. pp. 31-39.
- Leeuw, de J. e.a.: *Secundaire analyse 'Van Jaar tot Jaar' met behulp van niet-lineaire multivariate technieken*. In: Peschar, J. (red.); *Van Achteren naar Voren*. 's-Gravenhage. SVQ, 1979.
- Leune, J.M.G.: *Wat is onderwijssociologie?* Deventer, 1980.
- Lukes, S.: *Power; A Radical View*. London. McMillan, 1974.
- Marx, K. en F. Engels: *Briefe über 'Das Kapital'; Marx an Annekouw, 28 Dezember 1846*. Berlin. Dietz Verlag, 1954.
- Matthijssen, M.A.J.M.: *Klasse-onderwijs; sociologie van het onderwijs*. Deventer. Van Loghum Slaterus, 1971.
- Matthijssen, M.A.J.M.: *Sociale ongelijkheid van onderwijskansen; vijf interpretaties van sociale werkelijkheid*. In: *Sociologische Gids*, 1975/22.
- Matthijssen, M.A.J.M.: *De Elite en de Mythe*. Deventer. Van Loghem Slaterus, 1982.
- Matthijssen, M.A.J.M. en G.J. Sonnemans: *Schoolkeuze en schoolsucces bij V.H.M.O. en U.L.O. in Noord-Brabant*. Tilburg, 1958.
- Meesters, J. e.a.: *Veranderende onderwijskansen? Een derde voorbeeld en afrondende conclusies*. In: Mens en Maatschappij, 1983/1. pp. 5-28.
- Mehan, H. e.a.: *The social organization of classroom lessons*. San Diego, 1976.
- Mehan, H.: *Structuring school structures*. In: *Harvard educational review*. 1978/1. pp. 32-64.
- Mehan, H.: *Learning lessons. Social organization in the classroom*. Cambridge Mass., 1979.
- Mens, A.: *Taalvaardigheid van kleuters*. Nijmegen. Nivor, 1972.
- Mens, A.: *Gezinsfactoren en taalvaardigheid*. In: Kemenade, van J.A. (red.); *Bijdragen uit de onderwijswetenschappen*, Alphen a/d Rijn. Samson, 1973.
- Merton, R.K.: *Social theory and social structure*. Glencoe. Free Press, 1957.
- Meyers, F.: *Van Ambachtsschool tot LTS*. Nijmegen. SUN, 1983. (diss.)
- Meyers, F. en A. Wesselingh: *Over de reproductiefunctie van het onderwijs. De maatschappelijke ongelijkheidsdiscussie opnieuw bekeken*. In: *Comenius*, jrg. 3, maart, 1983.
- Meynen, G.W.: *Maatschappelijke achtergronden van intellectuele ontwikkeling*. Groningen. Wolters-Noordhoff, 1977 (diss.).
- Meynen, G.W.: *Schoolloopbanen in het lager onderwijs*. Groningen. Sociologisch instituut, 1982.
- Moor, de R.A. en Ph. Stouthard: *De contourennota en het sociaal-wetenschappelijk onderzoek*. In: *Sociale Wetenschappen*. 1976/1. pp. 1-45.
- Mooy, T.: *Schoolproblemen en uitval in het voortgezet onderwijs*. In: *Pedagogische Studiën*. 1980/9. pp. 369-382.
- Mooy, T.: *Onderwijsleersituatie en lesondergravend gedrag van l.t.a.-leerlingen*. In: *Diekerhof, E. (red.): Lereren, wat moet je ermee*, Muiden. Coutinho, 1982.
- Morrisson, A.: *Teacher-centered Strategies in Interaction Research*. In: Chanan, G. & S. Delamont, *Frontiers of Classroom Research*, Windsor. NFER, 1975.
- Nash, R.: *Classrooms observed. The teacher's perception and the pupil's performance*. London. RKP, 1973.
- Nash, R.: *Teacher expectations and pupil learning*. London. RKP, 1976.
- Nie, N., C. Hull, J. Jenkins, K. Steinbrenner en D. Bent: *Statistical Package for the Social Sciences*. New York. McGraw-Hill, 1975.
- Nie, N. en C. Hull: *SPSS-Update 7-9*. New York. McGraw-Hill, 1979.

- Oevermann, U.: *Sprache und Soziale Herkunft*. Frankfurt. Suhrkamp, 1972.
- Oevermann, U.: *Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung*. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.): *Sozialisation und Lebenslauf*. Hamburg. Rowohlt, 1976.
- OOMO: *Onderwijs, sociologie en ongelijkheid. Naar een programmering van onderzoek betreffende de relatie tussen onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid*. Nijmegen, 1978.
- Parsons, T.: *The Social System*. Cambridge Mass. Harvard University Press, 1951.
- Parsons, T.: *The schoolclass as a social system*. In: idem, *Social Structure and Personality*, London/New York. Routledge, 1964.
- Peschar, J.L.: *Milieu, school beroep: een achteraf experiment over de periode 1958-1973*. Groningen, 1975. (diss.)
- Peschar, J.L.: *Kanttekeningen bij recent Amerikaans onderzoek naar stratificatie in school en beroep*. In: Mens en Maatschappij. 1978/1. pp. 79-106.
- Peschar, J.L.: *Discussiestellingen bij het paper van Dronkers (1982)*. Nieuwsbrief 4 Vereniging OOMO. Nijmegen, 1983.
- Peters, J.J.: *Ouderparticipatie: een innovatie?* Groningen, 1979.
- Piaget, J.: *Main Trends in Psychology*. London. RKP, 1973.
- Pinxteren, H.: *Het IQ-test 'model'*. In: A. Wesselingh (red.); *School en ongelijkheid*, Nijmegen. Link, 1979.
- Pinxteren, H.: *Materiaal voor een model van het proces van milieuspecifieke selectie in het basisonderwijs*. Nijmegen. Intern paper, 1980.
- Pollner, M.: *Sociological and Common-Sense Models of the Labelling Process*. In: Turner, R. (ed.), *Ethnomethodology*. Harmondsworth. Penguin, 1974.
- Rathod, P.: *Methods for the analysis of repgrid data*. In: Bonarius, H., R. Holland & S. Rosenberg; *Recent advances in the theory and practice of personal construct psychology*. London. Routledge Kegan Paul, 1981.
- Regtering, H.: *Analyse van recente socialisatie-onderzoekingen*. Nijmegen. Intern paper, 1975.
- Rehbein, J.: *Komplexes Handeln. Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart. Metzler, 1977.
- Richer, S.: *School effects: the case for grounded theory*. In: *Sociology of education*. 1975/48, pp. 383-399.
- Richer, S.: *Reference-Group Theory and Ability Grouping; A Convergence of Sociological Theory and Educational Research*. In: *Sociology of Education*. 1976. Vols. 49, 65, 71.
- Rist, R.: *Social Distance and Social Inequality in a Kindergarten Classroom; An Examination of the 'Cultural Gap' Hypothesis*. In: *Urban Education*. 1972/7. pp. 241-260.
- Rosenthal, R. and L. Jacobson; *Pygmalion in the Classroom*. New York. Holt, Rhinehart and Winston, 1968.
- Scholte, E.: *Het symbolisch interactionisme als empirische wetenschap*. In: *Kennis en Methode*, 2, p. 152-169, 1980.
- Sève, L.: *Marxismus und Theorie der Persönlichkeit*. Frankfurt. Verlag Marxistische Blätter, 1975.
- Sewell, W.H. en R. M. Hauser: *Education, Occupations and Earnings*. New York. Academic Press, 1975.
- Simon, A. en G.E. Boyer: *Mirrors for Behavior I, II*. Philadelphia, 1968.
- Simon, A. en G.E. Boyer: *Mirrors for Behavior III*. Philadelphia, 1970.
- Sinclair, J. McH. en R.M. Coulthard: *Towards an Analysis of Discourse*. London. Open University Press, 1975.
- Slater, P.: *Dimensions of Intrapersonal Space*. Volume 2. London, 1978.
- Soutendijk, S.: *Reaktie op het rapport 'Onderwijs, Sociologie en Ongelijkheid'*. Amsterdam. Vakgroep Onderwijspsychologie, 1978.
- Soutendijk, S.: *De rol van het onderwijs in de strijd voor maatschappelijke gelijkheid*. In: *Psychologie en Maatschappij*. 1981/14. pp. 97-139.
- Spoeltman, H. en J. Langeveld: *Naar een konkrete ideologiekritiek. Deel 1: Ideologie en ideologiekritiek*. Nijmegen, december 1972. (dokt. str.)
- Stebbins, R.A.: *Teachers and Meaning; Definitions of Classroom Situations*. Leiden. Brill, 1975.
- Tesser, P.: *Schoolloopbaan Onderzoek in Nederland*. Nijmegen. Instituut voor Toegepaste Sociologie, 1981.
- Thomas, W.I.: *The Child in America*. New York. Knopf, 1928.
- Thurlings, J.M.G.: *De wetenschap der samenleving*. Alphen a/d Rijn, Samsom, 1977.
- Turner, R.: *The social context of ambition*. San Francisco, 1964.
- Veenman, S.: *Interaktieanalyse*, 7. Losbladig onderwijs Lexicon, 1978.
- Ven, van der A.H.G.S.: *Het meten van intelligentie door middel van tests met tijdslimiet*. Rapport 75, Mx. 02. Nijmegen. Psychologisch Laboratorium, 1975.
- Vervoort, C.E.: *Gezin en schoolkeuze bij handarbeiders*. Leiden, 1968 (diss.).
- Vervoort, C.E.: *De menselijke ontwikkeling, inzichten en theorieën*. Leiden. Sociologisch Instituut, 1972 (intern paper).
- Vervoort, C.E.: *Onderwijs en sociale ongelijkheid*. In: Kemenade, van J.A. (red.); *Bijdragen uit de onderwijswetenschappen*. Alphen a/d Rijn, 1973.
- Vervoort, C.E.: *Onderwijs en Maatschappij. Een oriëntering in de sociologie van het onderwijs*. Nijmegen, 1975.
- Vervoort, C.E.: *Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid als verdelingsprobleem*. In: Kley, P. van der en A. Wesselingh (red.); *Onderwijs en maatschappelijke ongelijkheid*. Boekaflevering 1975 Mens en Maatschappij.
- Vervoort, C.E.: *Interventiestaat, onderwijs en ongelijkheid*. In: Kley, P. van der e.a. (red.): *Interventiestaat en ongelijkheid*. Nijmegen. Sociologisch Instituut, 1981.
- Vliegen, M. en U. de Jong: *Onderwijs in Nederland*. 's-Gravenhage. Staatsuitgeverij, 1981.
- Voeten, M.: *Ingrid, een speakeasy programma voor de analyse van grids*. Nijmegen. Vakgroep Interdisciplinaire Onderwijskunde, 1983.
- Vries, de G.F.: *Sociale orde, regels en de sociologie*. Meppel. Boom, 1977.
- Walstijn, van W.A.W.e.a.: *Kansen op onderwijs; een literatuurstudie over ongelijkheid in het nederlandse onderwijs*. Den Haag Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid, 1975.
- Weber, M.: *Sociologische Grundbegriffe*. Tübingen. Mohr, 1960.
- Weber, M.: *Gezag en bureaucratie*. Rotterdam. UPR/SWU, 1972.
- Wesselingh, A. (red.): *School en Ongelijkheid; hoe het onderwijs bijdraagt aan het handhaven van de ongelijkheid in de maatschappij*. Nijmegen. Link, 1979.
- Wesselingh, A. en P. van der Kley: *Tot besluit; kanttekeningen, conclusies en aanbevelingen*. In: Vliegen, J.M. en U. de Jong; *Onderwijs in Nederland*. Den Haag. Staatsuitgeverij, 1981.
- Wester, F.: *Kwalitatieve waarneming en analyse*. Nijmegen, 1977 (intern paper).
- Wester, F. en P. van der Kley: *Op zoek naar een kwalitatieve waarnemingsmethode: de patronenanalyse*. In: Mens en Maatschappij, 3, 1981.
- Wijnkoop, van A.A.: *Verder leren*. Groningen, 1965 (diss.).
- Wilkins, W.E.: *The concept of a Self-Fulfilling Prophecy*. In: *Sociology of Education*. Volume 49 (april), 1976, p. 175-183.
- Willis, P.: *The class significance of school counter-culture*. In: M. Hammersley & P. Woods (eds.): *The Process of Schooling*, London. Open University Press, 1976.
- Young, M.F.D. (ed.): *Knowledge and control; new directions in the sociology of education*. London. Collier MacMillan, 1971.
- Young, M.: *Curriculum Change: Limits and Possibilities*. In: Young, M. & M. Whitty: *Society, State and Schooling*. Ringmer. Falmer Press, 1977.
- Zijlmans, W.: *Selectieprocessen in het onderwijs*. Nijmegen. Sociologisch Instituut, 1979 (dokt.skr.).

Pieter van der Kley, geboren op 25 december 1941 te Den Haag, bezocht na de lagere school de MULO, waar hij het 2 jaar uithield. In de 11 volgende jaren was hij werkzaam in verschillende administratief-boekhoudkundige functies bij diverse instellingen, en vervulde hij zijn dienstplicht. In die periode behaalde hij het diploma 3-jarige Handelsavondschool. Op 25-jarige leeftijd (1966) besloot hij sociologie te gaan studeren in Nijmegen. Gedurende zijn kandidaatsstudie bereidde hij zich tevens voor op het staatsexamen HBS-A, hetgeen hij in 1969 behaalde. Een jaar later gevolgd door het kandidaatsexamen sociologie, in 1973 gevolgd door het doktoraalexamen. Sedert november 1971 is hij verbonden aan het Sociologisch Instituut te Nijmegen bij de vakgroep Onderwijssociologie i.o., eerst als student-assistent, later als wetenschappelijk medewerker. Vanaf 1964 is hij bestuurslid (geweest) van verschillende organisaties op het gebied van politiek, cultuur en welzijn.

**Stellingen behorende bij het proefschrift van
P. van der Kley
'Zeg na, jij!' - Over regels, patronen, beurten, selectie en
reproductie in het lager onderwijs.**

1. De kritiek op de reproductiethese binnen de Onderwijs-
sociologie is eerder ideologisch, dan sociologisch gefundeerd.
2. Het onderwijskundige 'wondermiddel' nivogroepdifferen-
tiatie om leerproblemen van leerlingen op te lossen, lijkt
erger dan de kwaal, gezien de stigmatiserende effecten die
ervan uitgaan.
3. Het pleidooi van de ARBO om tot regionalisering van het
onderwijsbeleid over te gaan en de snelheid waarmee de
huidige (confessionele) minister van onderwijs de konklus-
sies van het rapport heeft overgenomen, vormen een duide-
lijke illustratie van de poging om de machtspositie van het
bijzonder onderwijs te konsolideren, ondanks het afne-
mende maatschappelijk draagvlak.
4. Het idee van alternatieve sancties voor delinkwente jonge-
ren in de vorm van het volgen van cursussen gaat uit van de
veronderstelling dat leren niet leuk is, en levert daarmee
(impliciet) een bevestiging voor het disciplineringskarakter
van onderwijs.
5. Het revolutionaire potentieel in tijden van economische cri-
ses in de Westerse kapitalistische landen is gering, omdat
onzekerheid over de toekomst de meerderheid van de bevol-
king aanzet tot behoud van het bestaande als gevolg van
socialisatie- en disciplineringsprocessen in klassemate-
schappijen, waar de meerderheid van de bevolking in af-
hankelijkheidsrelaties gevangen zit.
*(vrij naar Basil Bernstein, Class, Codes and Control, Lon-
don, 1977²)*
6. De dreigende afbraak van de 'verzorgingsstaat' is illustra-
tief voor de relatief geringe status die aan sociale rechten
wordt toegekend in vergelijking met typisch liberale bur-
gerrechten, zoals het recht op eigendom ondanks de toene-
mende negatieve effecten ervan (bedrijfssluitingen als ge-
volg van falend management, leegstand van en speculatie
met huizen ondanks de voortdurende woningnood, etc.).
7. Maatschappelijk nuttige, maar onpopulaire arbeid dient
bij toerbeurt te worden verzorgd, met name door hen die
relatief geprivilegeerde posities bekleden.
8. De opheffing van de scheiding tussen hoofd- en handarbeid
is een oud socialistisch ideaal dat onbedoeld dichterbij is
gebracht door de stormachtige ontwikkelingen op het ge-
bied van de micro-elektronica, althans voor zover het dit
proefschrift betreft.
9. De negatieve visie van Roald Dahl op mannen met baarden
en het uitgesproken vermoeden dat deze een niet al te fraaie
kin te verbergen hebben, is een treffende illustratie van het
belang van etiketteringsprocessen als machtsinstrument
voor 'gevestigden'.
10. Als gevolg van de toenemende druk op medewerkers van de
sociale faculteit om hun proefschrift af te ronden in het
kader van het vigerende personeelsbeleid, dreigt dit ge-
schrift meer het karakter van een 'schroefschrift' te krijgen.
*(vrij naar 'De Freak', voormalig columnist van het Nij-
meegse sociologenblad Sinister)*

